

Stress im Studium: Stressempfinden und Stressbewältigung bei Studierenden

Bauer, Matthias Johannes (Ed.); Seppelfricke, Thomas (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bauer, M. J., & Seppelfricke, T. (Hrsg.). (2020). *Stress im Studium: Stressempfinden und Stressbewältigung bei Studierenden* (Wirtschafts- und Sozialpsychologie, 5). München: utzverlag GmbH. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73668-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Wirtschafts- und Sozialpsychologie

Stress im Studium

Stressempfinden und Stressbewältigung
bei Studierenden

Matthias Johannes Bauer,
Thomas Seppelfricke (Hrsg.)



utzverlag

STRESS IM STUDIUM

Stressempfinden und Stressbewältigung
bei Studierenden

Matthias Johannes Bauer,
Thomas Seppelfricke (Hrsg.)



Wirtschafts- und Sozialpsychologie

Umschlag: fizkes – stock.adobe.com

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Sämtliche, auch auszugsweise Verwertungen bleiben vorbehalten.

Copyright © utzverlag GmbH · 2020

ISBN 978-3-8316-4830-6

Printed in EU

utzverlag GmbH, München
089-277791-00 · www.utzverlag.de

INHALTSVERZEICHNIS

GRUSSWORT	7
EINLEITUNG: STRESS IM STUDIUM – FALLSTUDIEN ZU FORSCHUNGSSTAND UND -PERSPEKTIVEN	
	9
ERFOLGS- UND STRESSFAKTOREN IM FERNSTUDIUM <i>Olaf Bogdahn, Alexandra Löwe</i>	
	17
RESILIENZ IM HOCHSCHULKONTEXT <i>Alexandra Löwe, Olaf Bogdahn</i>	
	53
POTENZIELLE DETERMINANTEN FÜR DAS STRESSEMPFINDEN BEI BACHELOR- UND MASTERSTUDIERENDEN <i>Donia Bozorgnia, Susanne Schulte, Thomas Seppelfricke</i>	
	85
DER STRESSOR ARBEITSPLATZUNSICHERHEIT IN DUALER BERUFSAUSBILDUNG UND DUALEM STUDIUM <i>Thomas Seppelfricke</i>	
	127
STRESSBEWÄLTIGUNG ALS ANSATZ IN DER THEORIE-PRAXIS-RELATION ZUR ENTWICKLUNG VON (EXTRA-)ROLLENVERHALTEN AM LERNORT BETRIEB <i>Wolfgang Arens-Fischer, Katrin Dinkelborg</i>	
	149
INTRINSISCHE MOTIVATION, STRESSERLEBEN UND STRESSREGULATIONSSTRA- TEGIEN BEI JUNGEN ERWACHSENEN IM HINBLICK AUF DIE EIGNUNGSPRÜFUNG DES STUDIENGANGS SCHAUSPIEL <i>Jule Pichler, Thomas Seppelfricke, Matthias Johannes Bauer</i>	
	169

STRESS – NICHT NUR IM STUDIUM. SPRACHWISSENSCHAFTLICHE UNTERSUCHUNGEN ZUR SELBSTHILFE-KOMMUNIKATION IM INTERNET ALS PROBLEMLÖSUNGSSTRATEGIE UND BEITRAG ZU „E-MENTAL HEALTH“ <i>Sandra Reimann</i>	207
STRESS UND BERATUNG. ZUR ROLLE VON PSYCHOSOZIALER BERATUNG FÜR DIE BEWÄLTIGUNG SCHWIERIGER LEBENSITUATIONEN VON STUDIERENDEN <i>Manuela Pötschke</i>	227
STRESSBELASTETE STUDIERENDE ALS ZIELGRUPPE DER DIGITALEN KOMMUNIKATION DER STUDIERENDENWERKE <i>Matthias Johannes Bauer</i>	261
AUTOREN UND AUTORINNEN	285

GRUSSWORT

Zu einem erfolgreichen Studienverlauf gehören nicht nur die klassischen Hard Facts wie gute Lehre, sinnvolle Betreuungsverhältnisse, eine umfangreiche Bibliothek und moderne Räumlichkeiten. Gute Studienbedingungen sind darüber hinaus auch abhängig von sozialen Faktoren wie einer ausreichenden Studienfinanzierung, bezahlbarem Wohnraum, gesundem Mensa-Essen und einem auf die Situation von Studierenden ausgerichteten Beratungsangebot. Diese soziale Infrastruktur stellen die 57 Studierendenwerke in Deutschland.

Die Zahlen sprechen für sich: Im Jahr 2006 hat das Deutsche Studentenwerk als Zusammenschluss aller Studierendenwerke in Deutschland prognostiziert, dass die Beratungsnachfrage stark zunehmen würde. Und tatsächlich: In der psychologischen Beratung zählen wir heute rund 60 Prozent mehr Beratungskontakte als damals. Eine psychologische Beratungsstelle bieten 43 der insgesamt 57 Studierendenwerke an. Sie zählten im Jahr 2018 rund 113.000 Beratungskontakte.

Grundsätzlich verfolgen die Studierendenwerke mit ihrem individuellen Beratungsangebot sowohl einen präventiven als auch einen ressourcenorientierten Ansatz. Neben der persönlichen Gesundheitsförderung für einzelne Studierende haben die Beratungsangebote auch einen volkswirtschaftlichen Effekt: Sie tragen dazu bei, Studienverlängerungen oder gar -abbrüche zu verhindern, und senken somit die Kosten eines Studiums. Und indem sie psychischen Störungen vorbeugen, senken und verhindern sie Krankheitskosten. Wie die Studierendenwerke im Allgemeinen tragen die Beratungsangebote im Besonderen mit der Förderung des Studienerfolgs zum gesamtgesellschaftlichen Nutzen bei.

Die Angebote fokussieren dabei vor allem auf die spezifischen Probleme von Studierenden wie Arbeitsstörungen, Prüfungssängste und Schwierigkeiten beim Studienabschluss, und sie helfen darüber hinaus auch bei der

Bewältigung von Identitätskrisen, Selbstzweifeln, Ängsten, depressiven Verstimmungen und psychosomatischen Störungen. Fast alle diese Faktoren führen zu einem individuellen Stressempfinden der einzelnen Studierenden, können also unter Stressoren unterschiedlichster Art subsumiert werden.

Diesem Thema – dem Stress im Studium – widmete sich das wissenschaftliche Round-Table-Gespräch an der IST-Hochschule für Management. Es wurde gemeinsam von Prof. Dr. Matthias Johannes Bauer (IST-Hochschule) und Dr. Thomas Seppelfricke (Hochschule Fresenius) im Februar 2019 in Düsseldorf organisiert. Eingeladen waren weitere Expertinnen und Experten über die beiden veranstaltenden Hochschulen hinaus. Das breite inhaltliche Spektrum – und nicht nur die beiden Beiträge, welche die Studierendenwerke explizit zum Thema hatten – hat eine hohe Relevanz für die Tätigkeit der Studierendenwerke in Deutschland. Deshalb sind wir den beiden Veranstaltern und Ausrichtern dankbar, dass sie sich in diesem intensiven und ergebnisorientierten Format eines wissenschaftlichen Round-Table-Gesprächs dem Thema Stress im Studium widmeten. Die Ergebnisse leisten einen wichtigen Beitrag, das Bewusstsein für die Relevanz dieses Themas zu schärfen und den Studierenden ein stressfreieres Studium zu ermöglichen.

Ihnen wünsche ich eine interessante und spannende Lektüre der Forschungsergebnisse.

Ihr

Achim Meyer auf der Heyde
Generalsekretär des Deutschen Studentenwerks



Foto: Kay Herschelmann

EINLEITUNG: STRESS IM STUDIUM – FALLSTUDIEN ZU FORSCHUNGSSTAND UND -PERSPEKTIVEN

Mit dem Ziel der europaweiten Vereinheitlichung von Studiengängen und Studienabschlüssen wurde vor 20 Jahren der Bologna-Prozess ins Leben gerufen. Mit der Einführung eines europaweiten Bachelor-Master-Systems, der Etablierung eines Kreditpunktesystems als übergreifende Währung für die internationale Anerkennung von Studienleistungen und der Ermöglichung einer höheren Mobilität von Studierenden und Hochschulbeschäftigten hat sich das Studium in den letzten beiden Jahrzehnten stark verändert. Strukturell zeichnet sich das Studium durch eine stärkere Verschulung, eine größere Anzahl von Prüfungsleistungen und eine höhere Prüfungsdichte aus (BLÄTTLER/IMHOF 2019). Infolge der Bologna-Bewegung gestaltete sich auch die deutsche Hochschullandschaft neu, weil die zuvor sehr klare Trennung von universitärer und fachhochschulbezogener akademischer Ausbildung aufgehoben wurde: So zeigt sich die neue Gleichwertigkeit der Abschlüsse zum Beispiel darin, dass der Fachhochschul-Abschluss nicht mehr – wie früher üblich – mit dem Zusatz der Hochschule (FH) versehen ist (SCHULZE 2019). Darüber hinaus hat der Anteil privater Hochschulen deutlich zugenommen und infolge der Digitalisierung können auch die Anbieter von Fernstudiengängen deutliche Zuwächse vorweisen (METZNER ET AL. 2019).

Im heutigen Hochschulalltag müssen sich Studierende schon sehr früh mit der Anforderung, in dichter Abfolge Prüfungsleistungen zu erbringen (Lernportfolio-Ansatz), auseinandersetzen. So bleibt ihnen kaum Zeit, sich in der neuen Rolle als Studierende/r zu akklimatisieren. Nicht selten gehen die hohen Anforderungen, die das Studium von Beginn an bereithält, mit einem hohen Stresserleben bei den Studierenden einher. In welcher Weise sie auf die Stressbelastung reagieren, ist von verschiedenen Faktoren abhängig: Teils sind diese Faktoren in der Person selbst und teils in der sie um-

gebenden Umwelt angesiedelt (FROST/MIERKE 2013). Exemplarisch lassen sich genetische Faktoren, Persönlichkeitsdispositionen, die Fähigkeit, positive Denkmuster zu entwickeln, das Vorhandensein eines stabilen sozialen Netzwerkes und individuelle Entspannungstechniken wie Atemübungen, Bewegung oder Meditation anführen (BÜTTNER/DLUGOSCH 2013). Werden die der studierenden Person zur Verfügung stehenden Ressourcen als unzureichend wahrgenommen, so erhöht sich die Gefahr, dass es zu einem dysfunktionalen Bewältigungsverhalten kommt. Dies können zum Beispiel sein: der unverhältnismäßige Einsatz von psychoaktiven Substanzen mit dem Ziel der geistigen Leistungssteigerung oder auch der unangemessene Konsum von Alkohol, Schlaf- und Beruhigungsmitteln, um sich besser entspannen zu können (SCHMIDT 2019). Verfügt die Person dagegen über Ressourcen, die ihr ein *proaktives Coping* ermöglichen, so ist sie in der Lage, bereits präventiv Stressvermeidungsstrategien einzusetzen und gesundheitsgefährdende Auswirkungen von Stress bereits frühzeitig zu vermindern (ASPINWELL/TAYLOR 1997). Durch spezifische Verhaltensweisen, z. B. in Bezug auf Sport und Ernährung, werden Stresssituationen frühzeitig antizipiert und der Gesundheitszustand der Person wird insgesamt positiv beeinflusst (FRIEDMAN 2002).

Wie in der berufstätigen Bevölkerung generell lässt sich auch für die Gruppe der Studierenden in den letzten Jahren eine deutliche Zunahme psychischer Erkrankungen konstatieren (GERHARDT/PFLEGING 2013). Daher müssen sich auch Hochschulen mehr und mehr darauf einstellen, Studierenden in Krisenzeiten möglichst niedrigschwellige Unterstützungsangebote zur Verfügung zu stellen bzw. sie bereits präventiv dabei zu unterstützen, Kompetenzen aufzubauen, die ihnen verhelfen, mit aufkommender Stressbelastung adäquat umzugehen (KALUZA 2012). Wer sich nämlich dauerhaft überlastet, gefährdet nicht nur die eigene Gesundheit, sondern auch die eigene Fähigkeit, kontinuierlich gute Leistungen erbringen zu können (GERHARDT/PFLEGING 2013). Nicht zuletzt deshalb kommt der Achtsamkeitspraxis eine zunehmend bedeutsamere Rolle zu. So findet sich beispielsweise empirische Evidenz dafür, dass die regelmäßige Anwendung von Achtsamkeitsübungen positive Effekte auf die Entwicklung von Depressionen, Angst und Stress zur Folge hat (BÜTTNER/DLUGOSCH 2013).

Der vorliegende Herausgeberband verfolgt das Ziel, verschiedene Forschungsansätze zum Thema „Stress im Studium“ zusammenzuführen und die Thematik interdisziplinär zu beleuchten. Die unterschiedlichen Beiträge greifen einerseits die psychologische und pädagogische bzw. bildungswissenschaftliche Fragestellung auf, wie sich Stress und Erfolgsdruck im Studium wechselseitig beeinflussen. Andererseits wird in den Beiträgen deutlich, dass dem Studienerfolg direkt oder indirekt eine maßgebliche Rolle im Rahmen des Hochschulmarketings zukommt und dieser infolgedessen auch eine wichtige Rolle in Hochschulrankings, der Alumni-Arbeit und dem Fundraising einnimmt.

Die Einzelbeiträge des Herausgeberbandes, die alle einem Review-Verfahren durch die Herausgeber unterzogen wurden, sollen im Folgenden kurz skizziert werden:

Der Beitrag von Bogdahn und Löwe analysiert anhand einer Stichprobe von 708 Studierenden, die an einer Fernhochschule immatrikuliert sind, die Stressbelastung dieser speziellen Studierendengruppe. Die Tatsache berücksichtigend, dass sich die Anzahl der Fernstudierenden in Deutschland in den letzten beiden Dekaden mehr als verdoppelt hat, erscheint es essenziell, die spezifischen Stressfaktoren des Fernstudiums besser einschätzen zu können. Auf Grundlage einer Faktorenanalyse stellen die beiden Autoren die Hauptbelastungsfaktoren für die Gruppe der Fernstudierenden heraus. Als größter Stressor erweist sich hierbei die Anforderung, die Belange aus Studium, Arbeit und Freizeit vereinbaren zu können. Anknüpfend an diese Untersuchung stellt Löwe das Konzept der Resilienz vor und akzentuiert, weshalb es sinnvoll ist, eine spezifische Adaptation des Konstruktes für dessen Anwendung im Hochschulkontext vorzunehmen. Ihr Beitrag geht zudem der Frage nach, in welcher Weise Bildungseinrichtungen den Aufbau von Resilienz unterstützen können. Im Zuge dessen werden unterschiedliche Trainingsansätze zur Förderung resilienten Handelns im Studienalltag näher skizziert.

Bozorgnia, Schulte und Seppelfricke versuchen anhand einer heterogenen Studierendenstichprobe relevante stressauslösende Determinanten zu

identifizieren und das Spektrum ihrer Stressbewältigungsstrategien aufzuzeigen. In dieser Untersuchung zeigt sich, dass die eigenen Erwartungen und Ansprüche der Studierenden, ein hoher Leistungsdruck und eine hohe Verunsicherung in Bezug auf wichtige Lebensziele das subjektive Stressempfinden am stärksten prägen. Die Bewältigung dieser Belastungen erfolgt bei den Studierenden vor allem durch Unterstützung aus ihrem sozialen Umfeld. Die Autoren sehen insbesondere in der Ressourcenbildung bei den Studierenden Nachbesserungsbedarf: so z. B. in der Förderung einer höheren Selbstbestimmtheit und Selbstwirksamkeit, aber auch in der Anwendung stressreduzierender Maßnahmen wie einem Entspannungstraining bzw. einer gesünderen Ernährung.

Arens-Fischer und Dinkelborg richten in ihrem Beitrag den Blick auf das duale Studiengangskonzept, welches sich durch die Lernorte Hochschule und Betrieb auszeichnet. Da sich der betriebliche Alltag nicht vollständig nach einem genau vorhersehbaren Ablauf vollzieht, kommen die Studierenden im Betrieb mit praktischen Routinen, Arbeitsmitteln und Verhaltensweisen in Berührung, die von ihnen potenziell als veränderungsbedürftig angesehen werden. Die mehr als 700 Erhebungen der beiden Autoren deuten darauf hin, dass dual Studierende ein erhöhtes Stressempfinden zeigen, wenn sie das hochschuleitig beständig geschulte Einbringen und Verfolgen von Impulsen für veränderungsbedürftige betriebliche Prozesse in die Tat umsetzen. An diese Erhebungen anknüpfend diskutieren die Autoren, wie die Studierenden durch die Hochschulen bei der Bewältigung dieser stresshaften Situationen unterstützt werden können.

Seppelfricke widmet sich in seinem Beitrag dem spezifischen Stressor Arbeitsplatzunsicherheit bei Auszubildenden bzw. dual Studierenden eines Industriekonzerns mit Ausbildungsschwerpunkt in den Bereichen Mechanik und Elektronik. Hierbei fokussiert der Autor insbesondere darauf, welche internalen und externalen Ressourcen zum Einsatz kommen, um das Arbeitsplatzunsicherheits-Erleben der angehenden Fachkräfte zu mindern. Wie die Ergebnisse seiner Untersuchung zeigen, empfinden die Befragten es als besonders belastend, wenn das Thema „Übernahme“ von Seiten der

betrieblichen Verantwortlichen über weite Teile ihrer Berufsausbildung tabuisiert wird. Dies erklärt auch den Befund, dass das Arbeitsplatzunsicherheits-Erleben der Auszubildenden mit Voranschreiten der Berufsausbildung zunimmt, bis sich – zumeist sehr spät – eine Klärung der Übernahmefrage abzeichnet.

Ein sehr spezifisches Setting des Stresserlebens im Hochschulkontext betrachten Pichler, Seppelfricke und Bauer in ihrem Beitrag. Auf Grundlage qualitativer Interviews untersuchen sie die Belastungen und Stressbewältigungsformen junger Erwachsener, die sich in der Eignungsprüfung des Studiengangs Schauspiel an staatlichen Hochschulen in Deutschland befinden oder befanden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Prüfer/innen bzw. die Interaktion mit den Prüfer(inne)n während der Eignungsprüfung den größten Stressor für die angehenden Schauspieler(innen) darstellen. Zudem werden die langen Wartezeiten und die Beschaffenheit der Prüfungsräumlichkeiten von den Studierenden als belastend erlebt. Zur Stressreduktion werden von den Interviewten am häufigsten spezifische Achtsamkeits- und Entspannungsübungen zum Einsatz gebracht, gefolgt von einer persönlichen Reflexion und kognitiven Distanzierung in Bezug auf die Eignungsprüfung.

Reimann richtet den Blick in ihrem Beitrag auf die Ausbildung einer Essstörung als dysfunktionale Bewältigungsstrategie in Reaktion auf ein erhöhtes Stresserleben im Studium. Hierzu analysiert sie die Postings dreier Userinnen (mit dem Krankheitsbild Anorexie) auf der Selbsthilfeplattform „hungrig-online.de“ im Hinblick auf Veränderungen im Sprachgebrauch bei essstörungsrelevanten Themen. Bei der Internetplattform „hungrig-online.de“ handelt es sich um eine moderierte und von Psychologen und Ärzten betreute Webseite für von Essstörungen Betroffene und ihre Angehörigen. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass für die klinische Praxis und die künftige Behandlung von Patient(inn)en mit Essstörungen ein internet-basiertes Modul als wichtiger Baustein bzw. als Ergänzung zu bisherigen Therapieformen zielorientiert eingesetzt werden kann.

Pötschke stellt in ihrem Beitrag die Ergebnisse einer umfassenden Evaluation der Beratungsprozesse der psychosozialen Beratungsstelle (PBS) der Universität Kassel vor. Die PBS ist ein bereits seit mehr als 25 Jahren bestehendes Service-Angebot der hessischen Hochschule, das den deutschen und internationalen Studierenden während ihrer Studienzeit zur Verfügung steht. Die Arbeit der PBS hat in erster Linie die Unterstützung der Studierenden in schwierigen Lebenssituationen zum Ziel, die die erfolgreiche Fortführung ihres Studiums gefährden. Zu den häufigsten Problemen der Studierenden zählen ein suboptimales Zeitmanagement, Lern- und Arbeitsstörungen sowie Leistungsdruck. Durch die Gespräche mit professionell ausgebildeten Psychotherapeut(inn)en in der PBS sollen die Studierenden dazu befähigt werden, ihre Studier- und Arbeitsfähigkeit zurückzuerlangen. Im Rahmen der formativen Evaluation des Beratungsangebotes durch die Studierenden zeigt sich, dass sich durch die Inanspruchnahme der Gesprächstermine eine Zunahme positiver Bewältigungsstrategien sowie eine Abnahme negativer, Stress erzeugender Bewältigungsstrategien verzeichnen lässt.

Bauer thematisiert in seinem Beitrag die digitale Kommunikation der Studierendenwerke in Deutschland, wobei er seine Analyse auf diejenigen 44 (von 58) Studierendenwerke begrenzt, die eine psychologische Beratung in ihrem Leistungsportfolio beinhalten. In seinen quantitativen Analysen zeigt sich, dass die beratenden Einrichtungen insbesondere den Kanal Instagram in den letzten Jahren zunehmend stärker in Anspruch nehmen. Bis dato hatten die meisten beratenden Studierendenwerke vornehmlich über Facebook agiert. Im Rahmen von qualitativen Interviews mit Koordinatoren aus einzelnen Studierendenwerken, die den Blick auf ihre digitalen Kommunikationsstrategien richten, wird deutlich, dass es den meisten Einrichtungen sehr wichtig ist, nach außen hin als seriöser Ansprechpartner für die Studierenden sichtbar zu sein. An der durchaus umsetzbaren digitalen Online-Beratung wird kritisch gesehen, dass man gerade bei gravierenden persönlichen Problemen und Krisen der Studierenden den Face-to-face-Beratungsansatz benötigt. Eine Online-Beratung könne aber zumindest bei weniger bedenklichen, studienbedingten Problemlagen durchaus ein interessantes Zusatzangebot darstellen.

All die Beiträge zeigen die Vielschichtigkeit und den Facettenreichtum, die dem Thema „Stress im Studium“ inhärent sind. Sie dokumentieren den Forschungsstand aus unterschiedlichen Blickwinkeln, legen anschaulich die Problemstellungen des Themas dar und zeigen weiterführende Fragestellungen für anschließende Forschungen auf. Ausgangspunkt dieses Herausgeberbandes war ein gleichnamiges, wissenschaftliches Round-Table-Gespräch, das im Februar 2019 in Düsseldorf stattgefunden hat. Aus den dortigen Vorträgen und den fruchtbaren Diskussionen ergab sich ein erstes, thematisches Kernkorpus, dem sich im Nachgang noch weitere Beiträgerinnen und Beiträger anschlossen. Allen Autorinnen und Autoren danken wir für ihre Beteiligung an diesem Buch.

*Die Herausgeber
Düsseldorf, Januar 2020*

Literaturverzeichnis

ASPINWELL, L. G./TAYLOR, S. E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121 (1997), S. 417–436.

BLÄTTLER, A. C./IMHOF, F. D. (2019). Bologna emeritus? 20 Jahre hochschulpolitische Integration Europas – Analyse und Kritik. GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, 125. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004687>

BÜTTNER, T. R./DLUGOSCH, G. E. (2013). Stress im Studium. Die Rolle der Selbstwirksamkeitserwartung und der Achtsamkeit im Stresserleben von Studenten. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 8 (2013), S. 106–111.

FRIEDMAN, H. S. (2002). *Health Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.

FROST, B./MIERKE, K. (2013). Stresserleben und Stressbewältigung bei Studierenden. Funktionale und dysfunktionale Strategien und weitere Einflussvariablen. *Journal of Business and Media Psychology*, 1 (2013), S. 13–24.

GERHARDT, C./PFLEGING, S. (2013). Ausgebrannte Studierende: Burnout-Gefährdung nach dem Bologna-Prozess. *Journal of Business and Media Psychology*, 1 (2013), S. 1–12.

KALUZA, G. (2012). Gelassen und sicher im Stress. Das Stresskompetenz-Buch: Stress erkennen, bewältigen, verstehen. Berlin: Springer-Verlag.

METZNER, J./BARTOSCH, U./VOGEL, M./SCHROLL, A./RADEMACHER, M./NEUHAUSEN, H. (2019). Was bedeutet Hochschullehre im digitalen Zeitalter? Eine Betrachtung des Bildungsbegriffs vor den Herausforderungen der Digitalisierung. Arbeitspapier Nr. 50. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.

SCHMIDT, A. (2019). Nach fast 20 Jahren Bologna: Hirndoping als Folge von zunehmendem Leistungsdruck an deutschen Hochschulen? Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. <https://doi.org/10.21256/zhaw-18318>.

SCHULZE, M. (2019). Fachhochschulen und wissenschaftliche Weiterbildung: fachliche Differenzierung und berufliche Qualifizierung. In: KONDRATJUK, M./POHLENZ, P. (2019). *Die Organisation von Hochschulen in Theorie und Praxis. Forschungen zur Reform des Wissenschaftsbetriebes*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

ERFOLGS- UND STRESSFAKTOREN IM FERNSTUDIUM

Olaf Bogdahn, Alexandra Löwe

Stressfaktoren, Fernstudium, Stressbewältigung,
Eigenmotivation, Studienbedingungen

Zusammenfassung

Den Fokus der vorliegenden Studie bildete die Frage: Was sind typische Stressfallen im Rahmen eines Fernstudiums? Folgende Kernaussagen lassen sich zusammengefasst ableiten: Mehr als die Hälfte aller Studierenden (53 %) fühlen sich häufig oder sogar sehr häufig gestresst, Frauen fühlen sich im Vergleich stärker betroffen. Damit weist diese Erhebung eine hohe erlebte Stressbelastung bei Fernstudierenden aus. Die eigenen Erwartungen stellen häufig oder sehr häufig den Hauptauslöser von Stressempfinden dar. Weiterhin werden die Aspekte, die verschiedenen Belange aus Arbeit, Studium und Freizeit aufeinander abzustimmen und große Mengen an Lernstoff bewältigen zu müssen, als bedeutsame Stressfaktoren genannt. Die Fernstudierenden aus dieser Befragung investieren ca. 14 Wochenstunden in ihr Studium und ca. 29 Stunden in ihre Arbeitszeit; damit liegt der Hauptaufwand deutlich im beruflichen Umfeld. Der vergleichsweise geringe Lernaufwand pro Woche sowie die hohen Erwartungen an sich selbst könnten zusammen mit einem unzulänglichen Zeitmanagement und einer zu geringen Fähigkeit an Eigenmotivation und Selbstdisziplin zukünftige Schlüsselhandlungsfelder darstellen. Der Aspekt Resilienz wurde innerhalb dieser Studie zwar nicht expliziert adressiert, könnte jedoch ein interessantes und wirksames Handlungsfeld darstellen, um Fernstudierende im Umgang mit akademischem Stress zu schulen.

Abstract

The present study focuses on typical stress factors for university distance learning students. The analysis leads to these overarching conclusions: More than half of all students (53 %) feel stressed frequently or even very often, women feel more affected in comparison. Thus, this survey shows a high level of stress experienced by distance learning students. Their own expectations are often or very often the stress-inducing factors. Furthermore, the aspects of coordinating the various issues of work, study and leisure as well as coping with large volumes of learning material have been cited as significant stress factors. The distance learning students from this survey invest about 14 hours a week in their studies and spend 29 hours at their workplace, so that they place their main effort and focus on their work commitments. This comparatively low weakly learning effort, combined with high expectations of oneself, an inadequate time management and too little ability to create self-motivation and self-discipline could be future key action areas. Although aspects concerning resilience were not addressed directly within this study, they could be an interesting and effective field of action to teach distance learning students handling their academic stress.

1 Einleitung

Fernstudium klingt nach mehr Freiheit und Flexibilität, neuen Lernformen, digitaler Unterstützung und modernem Lernen weit weg von angestaubten Hörsälen. Doch diese vergleichsweise neuere Form des Studierens bringt auch Herausforderungen mit sich.

Auf den ersten Blick erscheint diese Studienvariante entspannter, da bei ihr mit einer großen Wahrscheinlichkeit klassische Stressfallen wie Präsenzpflcht, lange Wegezeiten und wenig alternative Lernkanäle umgangen werden können. Dafür können jedoch ganz andere Stressfaktoren entstehen, wie z.B. die fehlende soziale Anbindung an Lerngruppen oder technische Hürden. Viele Fernhochschulen arbeiten bereits daran, mögliche Belastungstrigger zu mildern und mit neuen Lernkonzepten die soziale Interaktion zu fördern. So werden z.B. Präsenzseminare angeboten, die dazu

beitragen, dass sich die Studierenden kennenlernen und Arbeitsgruppen bilden. Damit wird gleichzeitig an einer weiteren Stressfalle, der „Prokrastination“, gerne auch als „Aufschieberitis“ bezeichnet, gearbeitet. Die Arbeit in einer Gruppe schafft Verbindlichkeit, sodass Zwischentermine auch mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eingehalten werden. Allerdings gibt es selten Maßnahmen, die trotz vieler positiver Aspekte keine „Nebenwirkungen“ haben. Die Gruppenarbeit beispielsweise kann aufgrund unterschiedlicher Arbeitsweisen und verschieden ausgeprägtem Engagement der Studierenden auch zu Konflikten führen, die als große Belastung erlebt werden können.

Solche Belastungssituationen und daraus entstehender Stress gehören mittlerweile für viele Menschen zum Alltag. Bei einer Untersuchung der Techniker Krankenkasse gaben 61 % der Befragten an, von Stress im Berufs- und Privatleben betroffen zu sein, und 23 % äußerten eine hohe Stressbelastung (TECHNIKER KRANKENKASSE 2016). In einer Studie der AOK gaben 53 % aller Studierenden ein hohes Stresslevel an (vgl. HERBST ET AL. 2016). Weitere Studien wie z. B. der jüngste Stressreport im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin oder die aktuellste HISBUS-Befragung in Kooperation mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung zeigen ähnliche Tendenzen auf. Sie weisen auf eine übermäßige und damit gesundheitsgefährdende Belastung vieler Menschen hin (vgl. LOHMAN-HAISLAH 2012; ORTENBURGER 2013). Auch außerhalb von wissenschaftlichen Studien sind die Themen „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“, die sogenannte „Work-Life-Balance“ oder Phänomene wie „Burn-out“ sowie die steigende Anzahl der von Stress Betroffenen heute viel diskutierte Felder.

Vor diesem Hintergrund liegt der Verdacht nahe, dass gerade Fernstudierende, die häufig zusätzlich einer geregelten Berufstätigkeit nachgehen, übermäßigem Stress ausgesetzt sind. Die gesunde und nachhaltige Bewältigung solcher Herausforderungen stellt einen wesentlichen Erfolgsfaktor für ein Fernstudium dar.

Den Fokus der Studie bildete die Frage: Was sind typische Stressfallen im Rahmen eines Fernstudiums? Obwohl bereits viele Studien zum Thema Stress im Allgemeinen und Stress im Rahmen des Studiums durchgeführt wurden, ist eine differenzierende wissenschaftliche Betrachtung von Fernstudierenden bislang ausgeblieben. Die Studie der IST-Hochschule zielt darauf ab, diese Lücke zu schließen, untersucht zusätzliche Aspekte und erleichtert darüber hinaus den Einstieg für weitere Untersuchungen zu diesem Spezialthema.

2 Zur Entstehung und Einordnung von Stress in Alltag und Studium

2.1 Begriffliche Grundlagen und theoretische Konzepte

Der Begriff Stress wird häufig als Oberbegriff für vielfältige Druck- und Anspannungssituationen verwendet: Wir öffnen unser E-Mail-Postfach und entdecken 150 ungelesene Mails. Wir schauen auf unsere To-do-Liste und sehen uns mit vielen unerledigten Aufgaben konfrontiert. In unserer Freizeit erleben wir Zielkonflikte aus unseren eigenen Ansprüchen und den Erwartungen von Familie, Freunden, Nachbarn und Vereinskollegen. Solche Belastungssituationen lassen häufig ein Gefühl der Anspannung entstehen und werden umgangssprachlich als Stress bezeichnet. Dieser Begriff ist daher meist negativ belegt, steht er doch mit vielen Auswirkungen in Verbindung, die unsere Leistungsfähigkeit eher beeinträchtigen. Hierzu zählen geistige Blockaden wie beispielsweise Konzentrationsstörungen und Gedächtnislücken bis hin zu einem zeitweisen Blackout. Ebenso stehen übermäßige körperliche Reaktionen in Form von Übelkeit, Magen- und/oder Darmkrämpfen, starken Kopfschmerzen oder Schweißausbrüchen dem Abruf des vollen Leistungspotenzials im Wege. Umgekehrt kann ein „richtiges“ Maß an Stress aktivieren und die Leistungsfähigkeit erhöhen, was in besonderen Anspruchssituationen wie zum Beispiel intensiven Lernphasen und Prüfungen hilfreich ist (vgl. KALUZA 2015). Die Herausforderung eines Fernstudierenden besteht also darin, das persönliche Stresslevel und auch

das persönliche Stressempfinden auf ein gesundes und produktives Niveau zu bringen.

Ob Stress als positiv oder negativ bzw. aktivierend oder lähmend empfunden wird, hängt von vielfältigen personenindividuellen Faktoren ab (vgl. TAMELING 2014). Die Menge des Aufwands bzw. der Grad der Anstrengung, die für die Bewältigung der jeweiligen Herausforderungen notwendig sind, sind dabei eher unerheblich und werden individuell unterschiedlich empfunden (vgl. KALUZA 2015). So bereitet Sport je nach Intensität meist eine hohe körperliche und/oder mentale Anstrengung und wird dabei nicht als negative Belastung empfunden. Das Gegenteil ist eher der Fall, denn Sport gilt als eine wirksame Methode zur Stressbewältigung. Entscheidend scheint bei einem erlebten Stressgefühl vor allem der Grad an Kontrolle zu sein, den wir in der jeweiligen Situation empfinden. Der Einfluss von Kontrolle auf das negative Stressempfinden wurde bereits in vielen Versuchen nachgewiesen (vgl. SPITZER 2014). So wurden z. B. Laborratten in unterschiedlichen Käfigen unregelmäßig schmerzhaft Stromstöße verabreicht. Während in der Versuchsgruppe die Stromstöße durch eine Lampe angekündigt wurden und die Ratten durch eine Taste die Stöße abwenden konnten, waren die Ratten in der Kontrollgruppe dem „Schicksal“ ausgeliefert. Obwohl damit die Ratten aus der Versuchsgruppe permanent aufmerksam sein mussten und auch Energie für das Abwenden des Impulses aufwendeten, war die Menge an gemessenen Stresshormonen bei den Ratten aus der Kontrollgruppe höher (ebd.).

Die Komplexität des Stressgeschehens hat zu einer Vielzahl von Definitionen geführt und je nach Forschungsdisziplin werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Eine in der Psychologie geläufige Definition beschreibt Stress und stressauslösende Faktoren als „ein Muster spezifischer und unspezifischer Reaktionen eines Organismus auf Reizereignisse, die sein Gleichgewicht stören und seine Fähigkeiten zur Bewältigung strapazieren oder überschreiten. Diese Reizereignisse umfassen eine ganze Bandbreite externer und interner Bedingungen, die allesamt als Stressoren bezeichnet werden. Ein Stressor ist ein Reizereignis, das vom Organismus eine Anpassung (adaptive Reaktion) verlangt.“ (ZIMBARDO/GERRIG 2008)

Diese Definition beinhaltet die These, dass sowohl innere als auch äußere Faktoren für das persönliche Stressempfinden verantwortlich sind. Um das Konstrukt Stress noch differenzierter zu betrachten, werden im Folgenden einige bedeutsame Theorien kurz dargestellt.

Allgemeines oder Generalisiertes Anpassungssyndrom (AAS bzw. GAS)

Das AAS bzw. GAS wurde von Hans Selye (1953) bereits in den 1930er-Jahren entwickelt und gilt als das erste Stresskonzept. Es beschreibt im Wesentlichen generalisierte körperliche Reaktionsmuster, die auf einen oder mehrere Stressoren kurz-, mittel- und langfristig folgen können. Dabei wird zwischen zwei Reaktionswegen unterschieden: zum einen der nasse Kommunikationsweg über die Sympathikus-Nebennierenmark-Achse unter Freisetzung verschiedener Stresshormone (z. B. Adrenalin, Kortisol) und zum anderen der trockene Kommunikationsweg, der in Form elektrischer Impulse entlang der Nervenbahnen führt (vgl. KALZUA 2015). Der Organismus passt sich hierüber an die Belastung an und es kommt kurzfristig z. B. zu einer erhöhten Herzfrequenz, erhöhtem Blutdruck und verminderter Magen- und Darmtätigkeit. Dadurch werden Muskeln stärker durchblutet, Aufmerksamkeit und Reaktionsfähigkeit steigen. Die Verhaltensbereitschaft für Gegenstrategien wie z. B. Kampf oder Flucht erhöht sich, der Körper wird in eine Art Alarmzustand versetzt. Diese Anpassungsmuster an eine mögliche Gefahrensituation sind evolutionsbedingt im Stammhirn angelegt, verringern dadurch den kognitiven Aufwand und sparen in Gefahrensituationen wichtige Energieressourcen. Dieser Mechanismus war in der Entwicklungsgeschichte des Menschen überlebenswichtig und ist auch in vielen heutigen Situationen noch hilfreich. So können bei einer bedeutungsvollen Präsentation im Studium eine erhöhte körperliche Aktivierung und geistige Aufmerksamkeit eine gesteigerte Reaktionsfähigkeit auf unerwartete Fragen oder Kommentare der Zuhörer ermöglichen.

Solange sich Anspannungs- und anschließende Erholungsphasen in Balance befinden, können stressige Situationen gut bewältigt werden. Problematisch wird es, wenn eine dauerhafte Aktivierung besteht, die Entspannungsphasen entfallen oder zu kurz sind, um eine komplette Regeneration zu

ermöglichen. Mittel- bis langfristig können sich schwerwiegende gesundheitliche Probleme zeigen, die über körperliche Symptome wie chronisch erhöhter Bluthochdruck bis hin zu seelischen Erschöpfungszuständen und Depressionen reichen (vgl. SELYE 1953; KALUZA 2015).

Weiterentwicklungen und komplexere Stressmodelle

Aufbauend auf dem Modell von Selye wurden sowohl generische als auch kontextspezifische Stressmodelle entwickelt (vgl. TAMELING 2014). Hierzu zählen z. B. das Belastungs-Beanspruchungs-Modell von Rohmert & Rutenfranz (1975), das Anforderungs-Kontroll-Modell (Job-Demand-Control-Model – JDC) von Karasek (1979), das transaktionale Stressmodell von Lazarus & Folkman (1984) und das Modell beruflicher Gratifikationskrisen von Siegrist aus den 1990er-Jahren (LOHMANN-HAISLAH 2012)

Diese Modelle beschreiben komplexe Wechselwirkungen zwischen der Situation (Situationsfaktoren oder -komponenten) und der betroffenen Person (personenbedingte Faktoren). Ein Stimulus von außen, der durch eine Situation bedingt wird, trifft auf die individuelle Wahrnehmung der Person. Die subjektiven Bewertungsprozesse entscheiden darüber, ob die Umstände als nicht relevant, bedrohlich oder beherrschbar eingeschätzt werden. Die wesentliche Unterscheidung zwischen bedrohlich und beherrschbar wird durch die individuelle Einschätzung der Kontrollierbarkeit determiniert. Diese wiederum hängt von den eigenen Ressourcen und Fähigkeiten wie z. B. dem Selbstbild, Persönlichkeitseigenschaften und persönlichen Anreizen bzw. Motiven ab (vgl. ebd.; BAMBERG et al. 2006; ELLER et al. 2009). Die subjektive Stresswahrnehmung und die daraus resultierenden individuellen Stressauswirkungen unterliegen sehr komplexen kognitiven Prozessen und vielfältigen Eigenschaftsfaktoren.

Die IST-Studie zielte primär auf die Untersuchung der Situationskomponenten ab. Vor diesem Hintergrund wird auf eine weitere Beschreibung der personenbedingten Variablen verzichtet und der Fokus im Folgenden auf die Besonderheiten des Fernstudiums gerichtet.

2.2 Besonderheiten des Fernstudiums

Die Zahlen der Studierenden an Fernhochschulen und in Fernlehrgängen steigen. In der Zeit von 2003 bis 2016 hat sich die Anzahl der Fernstudierenden an Hochschulen von ca. 69.000 auf über 160.000 mehr als verdoppelt (FORUM DISTANCE-LEARNING 2015).

Die größten Vorteile dieser Studienform sind eine hohe räumliche und zeitliche Flexibilität der Lernangebote. Meist werden den Studierenden in regelmäßigen Abständen Studienmaterialien zugesendet, die durch Präsenztermine, Online-Tutorien und spezielle E-Learning-Angebote wie bspw. Web Based Trainings ergänzt werden. Da die Materialien häufig autodidaktisch gestaltet sind, werden zeitaufwendige Literaturrecherchen, das Ausleihen von Lehrbüchern oder Kopieren weiterer Unterlagen deutlich reduziert. Darüber hinaus verringern sich die Wegezeiten zu Lehrveranstaltungen, Prüfungen und weiteren anwesenheitspflichtigen Veranstaltungen im Vergleich zu einem klassischen Präsenzstudium deutlich.

So eignet sich gerade das Studium an Fernhochschulen dafür, parallel einer regelmäßigen beruflichen Beschäftigung nachzugehen. Die im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten zeigen, dass häufig sogar mehr Zeit für die Berufstätigkeit aufgewendet wird als für Lernaktivitäten (genaue Daten hierzu folgen im Rahmen der Datenauswertung an späterer Stelle). Diese sehr starke Einbindung ins Berufsleben kann sich zu einer großen Herausforderung entwickeln. Berufliche Anforderungen genießen im Alltag der Studierenden teilweise zwangsläufig die höhere Priorität, sodass vor Prüfungen oder Abgabefristen für Hausarbeiten der Druck stark ansteigen kann. Dies gilt im Besonderen dann, wenn beispielsweise aufgrund eines festen Anstellungsverhältnisses die beruflichen Tätigkeiten in intensiven Lernzeiten nicht vermindert werden können. In solchen Phasen kann das bei vielen Studierenden auftretende Problem des Aufschiebens noch mehr Gewicht entwickeln, insbesondere wenn es an gutem Zeitmanagement mangelt.

Eine weitere Herausforderung liegt in der Lernform selbst begründet. Die Studierenden sind weniger in ein soziales Netzwerk und Lerngruppen ein-

gebunden. Dies kann dazu führen, dass die Reflexion über Lerninhalte sowie über die eigene Sicherheit im Umgang mit dem erworbenen Wissen nur eingeschränkt möglich ist. Die Studierenden sind auf sich gestellt, bekommen ggf. weniger Rückmeldung zu ihrem aktuellen Lernstand, was wiederum zu Verunsicherung und einem Verlust an Zielsicherheit führen kann.

Andererseits ist das selbstbestimmte Lernen eine gute Voraussetzung, das eigene Zeitmanagement und die Selbstdisziplin zu entwickeln sowie die Selbstverantwortung zu stärken. Gerade diese Fähigkeiten sind im Berufsalltag hilfreich und so kann ein Fernstudium neben dem reinen Fachwissen auch weitere Kompetenzen vermitteln.

Bezogen auf das Thema Stress bestehen demnach im Fernstudium eine Reihe von Besonderheiten, die einerseits die Situationsfaktoren und andererseits auch die personenbedingten Faktoren beeinflussen können. In der IST-Studie wurden primär die situationsbedingten Faktoren untersucht, wohlwissend, dass sich die beiden Komponenten überlappen bzw. auch gegenseitig bedingt verstärken. Wenn Studierende Stressfaktoren bewerten, liegen subjektive Bewertungsmuster zugrunde, die von den personenbedingten Faktoren beeinflusst werden. Im Folgenden werden mögliche Stressfaktoren im Fernstudium eingehender erläutert.

2.3 Stressfaktoren im Fernstudium

Es existieren eine Reihe von Studien und Untersuchungen sowohl zu allgemeinen als auch spezifisch im Arbeitsleben und Studium auftretenden Stressfaktoren. Da diese auch stark von der kulturellen Prägung und der gelebten Kultur abhängen, sind für diese Forschungsarbeit primär Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum von Bedeutung. So wurde z. B. im Jahr 2016 eine Untersuchung der Techniker Krankenkasse durchgeführt, in der allgemeine Stressfaktoren untersucht wurden. Nach dieser Studie lösen die folgenden Bereiche die höchste Belastung aus (TECHNIKER KRANKENKASSE 2016):

- Die Arbeit (46 %)
- Hohe Ansprüche an sich selbst (43 %)
- Zu viele Termine und Verpflichtungen in der Freizeit (33 %)
- Teilnahme am Straßenverkehr (30 %)
- Ständige Erreichbarkeit (28 %)

Hierbei wurde ein Querschnitt der deutschen Bevölkerung befragt, die Ergebnisse sind demnach nur bedingt auf Studierende übertragbar. Interessant ist dennoch die hohe Relevanz der beruflichen Tätigkeit, der individuellen Anspruchsebene sowie der Termine und Verpflichtungen in der Freizeit. Es liegt hier der Verdacht nahe, dass insbesondere bei Fernstudierenden diese drei Faktoren durch die Mehrfachbelastung noch stärker wirken.

Nach dem „Stressreport Deutschland 2012“ der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (LOHMANN-HAISLAH 2012) sind die folgenden Belastungskriterien unter Erwerbstätigen besonders relevant (kumulierte Prozentwerte bezogen auf die Antwortkategorien „belastet“ und „häufig“):

- Verschiedenartige Arbeiten gleichzeitig betreuen (58 %)
- Starker Termin- und Leistungsdruck (52 %)
- Ständig wiederkehrende Arbeitsvorgänge (50 %)
- Bei der Arbeit gestört, unterbrochen (44 %)
- Sehr schnell arbeiten müssen (39 %)

Auch wenn hier Studierende nur einen kleinen Teil der Befragten darstellen, wird deutlich, dass allgemein ein Wechsel an Tätigkeiten, Termin- und Leistungsdruck sowie Arbeitsgeschwindigkeit hohe Belastungen für viele erwerbstätige Menschen bedeuten. Fernstudierende sind aufgrund ihrer Mehrfachbelastung von diesen Faktoren in einem hohen Maße betroffen, was zu der Überlegung führt, dass einige dieser Aspekte besonders für diese Zielgruppe relevant sind.

Die HISBUS-Befragung aus dem Jahr 2013 fokussiert die Zielgruppe von Bachelorstudierenden, erhob Schwierigkeiten und Problemlagen der Studierenden sowie die Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Bera-

tungsangeboten. Die Ergebnisse zeigten, dass Studierende besonders stark die folgenden Begriffe mit dem persönlichen Stressempfinden assoziieren (Bachelorstudierende, bis drei Nennungen möglich):

- Zeitnot (75 %)
- Leistungsdruck (64 %)
- Zukunftsangst (37 %)
- Überforderung (36 %)
- Unsicherheit (30 %)

Nach dieser Studie fühlen sich 59 % der Bachelorstudierenden nervös und gestresst. Mit 61 % ist ein großer Teil der Befragten davon überzeugt, die Probleme eigenständig bewältigen zu können (vgl. ORTENBURGER 2013). Im Umkehrschluss bedeutet dies allerdings auch, dass ca. 40 % die Überzeugung nicht teilen und damit wenigstens eingeschränkt handlungsfähig in Bezug auf die Stressbewältigung sind.

Auch wenn es in diesen Studien viele Hinweise und Erkenntnisse zu Stressfaktoren gibt, so fehlt es an Zielgenauigkeit hinsichtlich der Gruppe der Fernstudierenden. Die Studie von TURIAUX und KRINNER (2014) adressiert genau diese Forschungslücke. Sie untersuchten gezielt das empfundene Stresslevel in Abhängigkeit vom gewählten Hochschultyp (staatlich/privat, Präsenz-/Fernstudium) und konnten in ihrer Studie bei Präsenzstudierenden einen höheren Mittelwert hinsichtlich des Stresserlebens nachweisen als in der Vergleichsgruppe mit Fernstudierenden. Dabei maßen die Studierenden der hohen Stoffmenge, dem Leistungsdruck, der Angst zu versagen sowie Zukunftsängsten die höchste Bedeutung als Stressfaktoren zu (vgl. ebd.).

Ein wichtiges Ziel dieses Forschungsberichtes ist daher, in einem ersten Schritt relevante Stressfaktoren von Fernstudierenden zu definieren und im Zeitverlauf in folgenden Studien zu vergleichen.

3 Datenerhebungen und Ergebnisse

3.1 Ablauf und Rahmenbedingungen

Die Forschungsarbeit wurde im Rahmen des Moduls „Wissenschaftliches Arbeiten und Lernmethoden“ an der IST-Hochschule für Management durchgeführt.

Die Autoren konnten durch die Einbindung der Modulteilnehmer am Präsenztage und in den Online-Tutorien wertvolle Hinweise zu den Stressfaktoren im Fernstudium sammeln, in die Erstellung des Fragebogens einfließen lassen und so nicht nur für, sondern auch mit den Studierenden forschen. Dabei standen zwei Aspekte im Mittelpunkt der Untersuchung:

- Was sind häufige und relevante Stressfaktoren im Fernstudium?
- Wie können deren Auswirkungen abgemildert werden bzw. wie kann die persönliche stressbezogene Widerstandsfähigkeit vergrößert werden?

Der erste Teil des Fragebogens bezüglich der Stressfaktoren wurde den Studierenden vorgegeben, um eine einheitliche Datenerhebung zu gewährleisten.

3.2 Fragebogenentwicklung und Aufbau

Die Erhebung des aktuellen Forschungsstandes zeigte, dass die Datenlage zum Stressempfinden im Allgemeinen sowie bei Studierenden im Speziellen sehr umfangreich ist. Die besondere Situation von Fernstudierenden, vor allem ihre Doppelbelastung aus Studium und Beruf, wird allerdings bisher darin noch nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt. Es erschien den Autoren daher als notwendig, bestehendes und bereits gesichertes Forschungsinventar entsprechend anzupassen. Um dennoch im späteren Verlauf eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit einer größeren Grundgesamtheit zu ermöglichen, wurden einige Fragen aus anderen Untersuchungen

inklusive ihrer Skalierung in den Fragebogen übernommen. Folgende Inventare und Ansätze sind in den hier verwendeten Fragebogen eingeflossen:

TK-Studie „Entspann dich, Deutschland!“

2016 führte die Techniker Krankenkasse eine Studie zur Stresslage der Nation mit dem Titel „Entspann dich, Deutschland!“ durch (TECHNIKER KRANKENKASSE 2016). Hieraus wurde die Frage nach der Häufigkeit des Stressempfindens übernommen, um im Rahmen der Auswertung einen Vergleich zu einer größeren Datenbasis zu ermöglichen.

Trierer Inventar zur Erfassung von chronischem Stress (TICS)

Für die Erfassung des allgemeinen Stresserlebens wurde ein Teil der Screening-Skala des „Trierer Inventars zum chronischen Stress“ (TICS) von SCHULZ, SCHLOTZ und BECKER (2004) verwendet. Das Trierer Inventar erfasst anhand eines Fragebogens mehrere Aspekte von chronischem Stress und unterteilt dabei zum einen Stress, der aus hohen Anforderungen resultiert (durch Arbeitsüberlastung, soziale Überlastung und Erfolgsdruck), sowie zum anderen Stress, der auf einen Mangel an Bedürfnisbefriedigung zurückzuführen ist (durch Arbeitsunzufriedenheit, Mangel an sozialer Anerkennung, soziale Spannungen und soziale Isolation). Darüber hinaus fragt er auf einer Skala die chronische Besorgnis ab und enthält ebenso eine 12-Item-Screening-Skala (SSCS) für ein „Globalmaß“ für erlebten Stress.

Für diese Untersuchung erschienen vor allem die Items zur Arbeitsüberlastung, sozialen Überlastung, zum Erfolgsdruck, zu sozialen Spannungen, sozialer Isolation sowie chronischer Besorgnis relevant.

Studie der Hochschule Fresenius zum Stresserleben Studierender verschiedener Hochschultypen

TURIAUX und KRINNER (2014) untersuchten in ihrer Studie „Gestresst im Studium? Ein empirischer Vergleich Studierender verschiedener Hochschultypen und eine explorative Analyse potentieller Stressoren“ den Einfluss unterschiedlicher Hochschultypen auf das Stresserleben der Studierenden.

Die Erfassung des Stresserlebens basierte dabei auf der Screening-Skala des Trierer Inventars, ergänzt um eine Skala zur Erfassung spezifischer Stresssituationen im Studium. Diese wurde von den Autoren selbst entwickelt und entstand in Anlehnung an eine Belastungsskala von KLEMISCH (2006). Daraus ergaben sich vier Hauptkategorien des Stresserlebens, die für den Fragebogen der vorliegenden Forschungsarbeit übernommen wurden: hochschulbezogene Faktoren, persönliche Faktoren, soziale Faktoren sowie „andere“ Faktoren (wie z. B. Wohn- und Finanzsituation).

Stress- und Coping-Inventar (SCI)

Das SCI-Inventar misst die aktuelle Belastung durch Stress, die körperlichen und psychischen Folgeerscheinungen (Stresssymptome) sowie den Umgang mit Stress, das sogenannte Coping (SATOW 2012). Da der Fokus der vorliegenden Studie auf der Aufdeckung der Stressoren und nicht der Analyse der Ressourcen liegt, erfolgt hier die Beschränkung auf die Stressfaktoren, insbesondere auf den Stress durch Unsicherheit sowie durch Überforderung.

Präsenzveranstaltungen der IST-Hochschule für Management

Aus den oben geschilderten Gründen erschien es sinnvoll, die Literaturrecherche durch eine qualitative Datenerhebung zu ergänzen. Dafür wurden die Präsenzveranstaltungen innerhalb des Moduls „Wissenschaftliches Arbeiten“ genutzt. Ein halbstündiger Impulsvortrag diente dazu, die Seminarteilnehmer für das Thema Stress zu sensibilisieren, wissenschaftliche Hintergründe zu erläutern und die Themen Work-Life-Balance und Zeitmanagement anzuschnitten. Im Anschluss daran bekamen die Studierenden die Aufgabe, die fünf Stressfaktoren zu nennen, die für sie persönlich die meiste Bedeutung im Rahmen des Studiums haben.

Aufbau des Fragebogens

Bei der Gestaltung des Fragebogens stand die gezielte Ausrichtung auf die besondere Situation der Fernstudierenden im Vordergrund. Dazu gehört vor allem die Berücksichtigung der Doppelbelastung aus dem Studium und der beruflichen Tätigkeit. Vor dem Hintergrund der theoretischen Vor-

überlegungen und den oben erläuterten Ansätzen wurden vier Kernbereiche in den Fragebogen aufgenommen:

1. Allgemeine Angaben
2. Zeitliche Belastung
3. Stressfaktoren im Fernstudium
4. Forschungshypothesen der Studierenden

Um eine einheitliche Datenerhebung zu gewährleisten, wurden die meisten Fragen geschlossen und mit vorgegebenen Antwortalternativen gestaltet. Die Befragung der Fernstudierenden erfolgte sowohl online als auch mit Print-Fragebögen im Juli und August 2016.

3.3 Ergebnisse

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden im Sommersemester 2016 insgesamt 708 Fernstudierende befragt. 596 Datensätze erfüllten die notwendigen Kriterien der Vollständigkeit und der gewünschten Zielgruppe (Fernstudierende im Bachelor- oder Masterstudiengang), sodass mit dieser bereinigten Stichprobe die weiteren Auswertungen vorgenommen wurden.

Im Folgenden wird die Stichprobe zunächst anhand soziodemografischer Daten beschrieben und anschließend werden die Ergebnisse deskriptiv dargestellt. Weiterhin wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, um die Zuordnung der Items des Fragebogens zu verschiedenen Stressfaktoren zu ermöglichen.

3.3.1 Soziodemografische Daten

Bei der Befragung wurden 261 männliche und 334 weibliche Studierende erfasst.¹ Die Probanden verteilten sich dabei auf insgesamt 31 Bildungsanbieter.

1 Ein TN hat kein Geschlecht angegeben. Da der übrige Datensatz komplett war, haben wir ihn einbezogen. Insgesamt also im Folgenden 596 Datensätze.

ter. Die IST-Hochschule für Management war dabei mit 156 Studierenden am stärksten vertreten, gefolgt von der Fernuniversität Hagen (110 Studierende) und der Hamburger Fernhochschule (68 Studierende).

Für die Einteilung der Studiengänge wurde die Fächersystematik des Statistischen Bundesamtes herangezogen (DESTATIS 2015). Diese unterscheidet neun verschiedene Kategorien. Die deutliche Mehrheit der Studierenden belegte rechts-, wirtschafts- oder sozialwissenschaftliche Studiengänge (82,38 %), gefolgt von humanmedizinischen/gesundheitswissenschaftlichen Fächern (8,72 %) und Ingenieurwissenschaften (6, 88 %). Die restlichen Fächergruppen waren dagegen nur gering (in Summe unter 2 %) vertreten.

Im Fragebogen wurde zum einen zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen und zum anderen innerhalb der Abschlüsse auch nach den verschiedenen Graden unterschieden. Die meisten Studierenden befanden sich in einem Bachelorstudiengang (89 %), 11 % waren in einem Masterstudium eingeschrieben. Bei den angestrebten Abschlüssen lag der Bachelor of Arts mit 65 % an der Spitze, gefolgt von dem Bachelor of Science mit 16 %. Die beiden Fachrichtungen liegen auch beim Master vorne, hier gleichauf mit jeweils 4 % der Studierenden.

Außerdem wurde die Summe aller absolvierten Hochschulsemester erfragt, um die Studienerfahrung zu erfassen. Mit 24 % befand sich über ein Drittel der 596 teilnehmenden Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung im ersten Studienjahr und somit noch am Anfang des Studiums. Weitere 27 % studierten im zweiten, 19 % im dritten, 11 % im vierten Jahr und 9 % der Studienteilnehmer hatten bereits mehr als acht Semester absolviert.

Fernstudiengänge werden mittlerweile in verschiedenen Studienvarianten angeboten. 32 % der Probanden belegten ein Vollzeitstudium, 26 % ein Teilzeitstudium. 30 % absolvierten ihre akademische Ausbildung berufsbegleitend und 12 % der Studierenden befanden sich in einem dualen Studium, bei welchem die Lernorte Hochschule und Betrieb eng miteinander verknüpft sind.

Bei der Altersverteilung zeigte sich, dass die Altersgruppe von 22 bis 25 Jahren in der Umfrage mit 31 % am stärksten vertreten war, gefolgt von 25 % zwischen 26 und 29 Jahren. Weitere 14 % der Studierenden waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 30 und 33 Jahre alt. Die jüngste Altersgruppe von 18 bis 21 Jahren lag mit 12 % der Studierenden auf Platz vier, die restlichen 19 % der Teilnehmer verteilten sich auf die Altersgruppen zwischen 24 und 27 Jahren (8 %), 38 bis 41 Jahre (5 %) sowie Studierende über 41 Jahre (7 %).

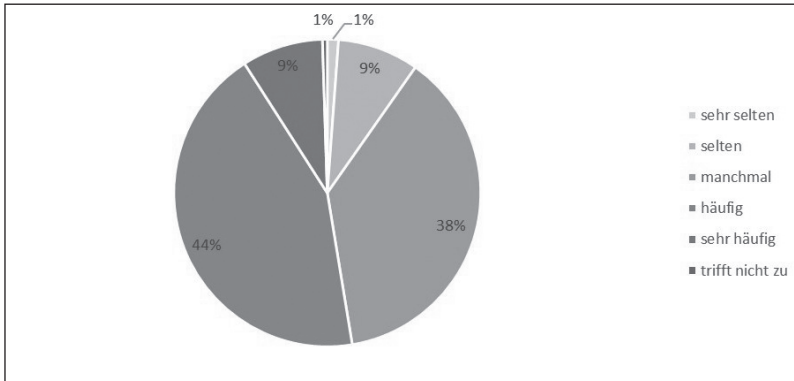
Im Vergleich zu den Untersuchungen des Statistischen Bundesamtes im Jahr 2015 zeigt sich eine Abweichung: Der dort erhobene bundesdeutsche Altersdurchschnitt der Studienanfänger lag bei 21,6 Jahren und damit um 4,4 Jahre unter dem Durchschnittsalter von 26 Jahren der Erstsemester der IST-Studie. Dies könnte dadurch begründet sein, dass gerade die Form des Fernstudiums einlädt, zunächst Berufserfahrung zu sammeln, dann zu einem späteren Zeitpunkt berufsbegleitend zu studieren und nicht den lückenlosen Übergang zwischen Schulabschluss und Studium zu wählen.

3.3.2 Allgemeine Belastungssituation

Ein Ziel der Studie bestand darin, das allgemeine Stressempfinden der Studierenden zu erfassen und dabei auch zu untersuchen, welchen Einfluss verschiedene Lebensbereiche auf die empfundene Belastungssituation haben.

Hierzu wurden die Teilnehmer im ersten Teil des Fragebogens zu vier verschiedenen Lebensbereichen befragt und gebeten, sich zunächst ihre letzten zwei bis drei Monate vor Augen zu führen. Dann sollten sie anhand der Aussage „Ich bin gestresst in folgenden Lebensbereichen ...“ ihr allgemeines sowie speziell auf einzelne Lebensbereiche bezogenes Stressempfinden einordnen. Hierbei standen ihnen sechs Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung („sehr selten“, „selten“, „manchmal“, „häufig“, „sehr häufig“ sowie „trifft nicht zu“), nach denen sie die Bereiche „Studium“, „Arbeit“, „Privates Umfeld“, „Meine eigenen Erwartungen und Ansprüche“ sowie die allgemeine Kategorie „Insgesamt“ bewerten sollten. Die folgende Abbildung zeigt die Bandbreite der Antwortmöglichkeiten in der Kategorie „Insgesamt“:

Abb. 1: Generelles Stressempfinden über alle Probanden („Ich bin gestresst ...“ Kategorie „Insgesamt“)



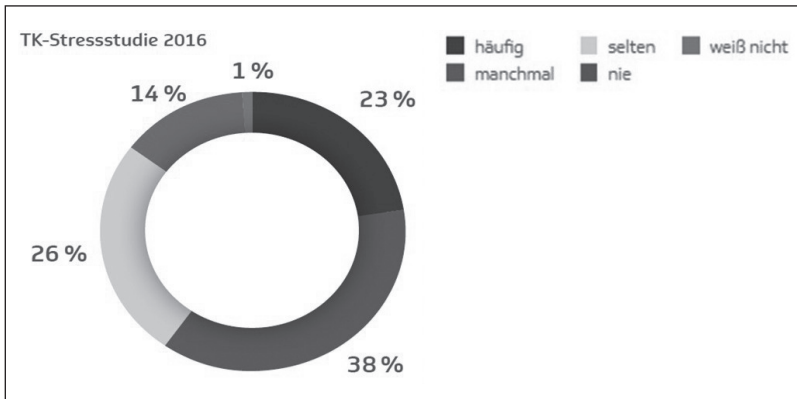
Quelle: eigene Darstellung

Mehr als die Hälfte aller Studierenden (53 %) gaben an, sich häufig oder sogar sehr häufig gestresst zu fühlen. 38 % empfinden manchmal Stress und 10 % der Befragten sehen sich sehr selten bzw. nie (Antwortkategorie „trifft nicht zu“) Stress ausgesetzt.

Die obenstehende Fragestellung wurde an die Untersuchung der Techniker Krankenkasse aus dem Jahr 2016 zum Stressempfinden der deutschen Bevölkerung angelehnt. Die Teilnehmer der TK-Studie wurden nach der Häufigkeit ihres Stressempfindens befragt und hatten die Wahl zwischen fünf verschiedenen Antwortkategorien („Ich bin gestresst ...“: „... häufig“, „... manchmal“, „... selten“, „... nie“ und „... weiß nicht/keine Angabe“).

Auch wenn die genauen Formulierungen der Fragen und Antwortmöglichkeiten leicht abweichen, erscheint doch ein genereller Vergleich der Ergebnisse interessant. So zeigt sich, dass die empfundene Stressbelastung bei den Studierenden im Vergleich zur deutschen Bevölkerung allgemein wesentlich höher ist.

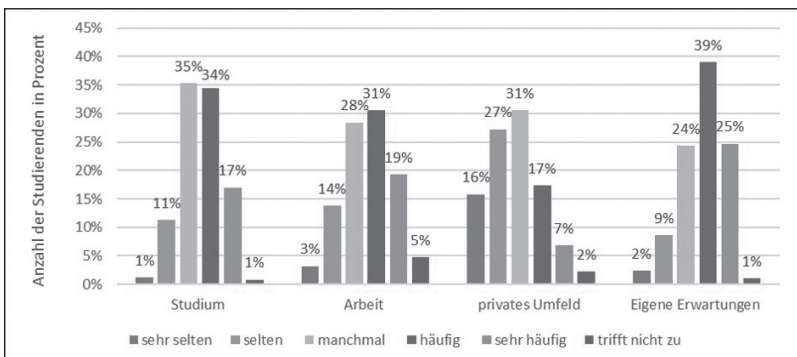
Abb. 2: Ergebnis der TK-Studie zum Stressempfinden der deutschen Bevölkerung



Quelle: Techniker Krankenkasse (2016), S. 6

Neben der Erfassung des generellen Stressempfindens erfolgte eine detaillierte Betrachtung der einzelnen Lebensbereiche. Diese verdeutlicht, dass die eigenen Erwartungen bei 64 % der Studierenden häufig oder sehr häufig als Stressor empfunden werden, gefolgt vom Studium (51 %) und der Arbeit (50 %). Das private Umfeld ist für 24 % der Befragten häufig oder sehr häufig Auslöser von Stressempfinden.

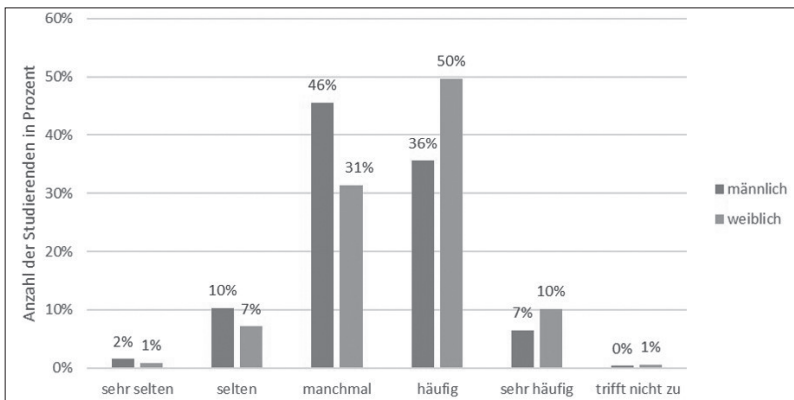
Abb. 3: Stressempfinden je nach Lebensbereich: „Ich bin gestresst in folgenden Lebensbereichen ...“



Quelle: eigene Darstellung

Die IST-Studie zeigte, dass das generelle Stressempfinden der Fernstudierenden bei Frauen deutlich stärker ausgeprägt ist als bei ihren männlichen Kommilitonen. 60 % der weiblichen Studierenden gaben an, sich häufig oder sehr häufig gestresst zu fühlen, wogegen lediglich 43 % der männlichen Studierenden diese Antwortkategorien wählten und sich der Großteil von ihnen nur manchmal gestresst fühlt (46 %) (vgl. Abb. 4). Dieses Ergebnis deckt sich mit den Untersuchungen der AOK-Studie, die bei Frauen ein signifikant höheres Stresslevel nachweisen konnte (vgl. HERBST ET AL. 2016).

Abb. 4: Generelles Stressempfinden je nach Geschlecht („Ich bin gestresst ...“ Kategorie „Insgesamt“)



Quelle: eigene Darstellung

Noch deutlicher zeigt sich dieser Unterschied bei den geschlechterspezifischen Antworten zur Bewertung des Stressfaktors Studium sowie bei den eigenen Erwartungen und Ansprüchen.

Die männlichen Kommilitonen gaben zu 42 % an, sich häufig oder sehr häufig durch das Studium gestresst zu fühlen, die weiblichen Probanden lagen mit 58 % deutlich darüber. Der Anteil der Studierenden, die ihr Studium nur manchmal oder selten als Stressfaktor empfanden, machte mit 54 % bei den Männern mehr als die Hälfte der Befragten aus und damit auch mehr als bei den Frauen mit 40 %.

Die eigenen Erwartungen und Ansprüche scheinen mit Abstand den größten Einfluss auf das Stressempfinden der Studierenden zu haben. Über 70 % der Studienteilnehmerinnen antworteten hier mit häufig und sehr häufig, bei ihren männlichen Kollegen waren es 52 %.

Arbeit und privates Umfeld wurden von beiden Geschlechtergruppen ähnlich bewertet, hier wichen die Antworten innerhalb der einzelnen Kategorien um maximal 6 Prozentpunkte voneinander ab (die Arbeit galt als sehr häufiger Stressfaktor bei 16 % der männlichen Studierenden und 22 % der weiblichen Studierenden).

3.3.3 Zeitliche Belastung

Im zweiten Teil des Fragebogens wurde die zeitliche Belastung der Studierenden erfasst und untersucht, was ihnen im Leben am wichtigsten ist und wie sie sich ihre Zeit wirklich einteilen.

Hauptfokus der Studierenden

Um die Bedeutung und damit auch das mögliche Stresspotenzial einzelner Lebensbereiche zu erfassen, wurden die Studierenden gebeten, sich für einen Hauptfokus im Leben zu entscheiden, also den Aspekt zu benennen, dem sie die größte Aufmerksamkeit widmen.

Sie hatten die Auswahl zwischen drei Bereichen: dem Studium, dem Beruf und sonstigen Aktivitäten außerhalb des Berufslebens wie beispielsweise ehrenamtliches Engagement oder Vereinssport.

Die Ergebnisse zeigten, dass Vollzeitstudierende zu 68 % auch ihr Studium als erstes Ziel im Leben verfolgen. 23 % gaben an, dass der Beruf die wichtigste Rolle spielt und für 8 % standen die sonstigen Aktivitäten im Mittelpunkt. Dieses Verhältnis zeigte sich bei den berufsbegleitend Studierenden anders: Für 57 % lag der Fokus auf dem Beruf, für 39 % auf dem Studium und 2 % der Befragten ordneten den sonstigen Aktivitäten in ihrem Leben den höchsten Stellenwert zu. Die Teilzeitstudierenden machten sehr ähnliche Angaben, von ihnen konzentrierten sich 52 % auf ihren Beruf, 38 %

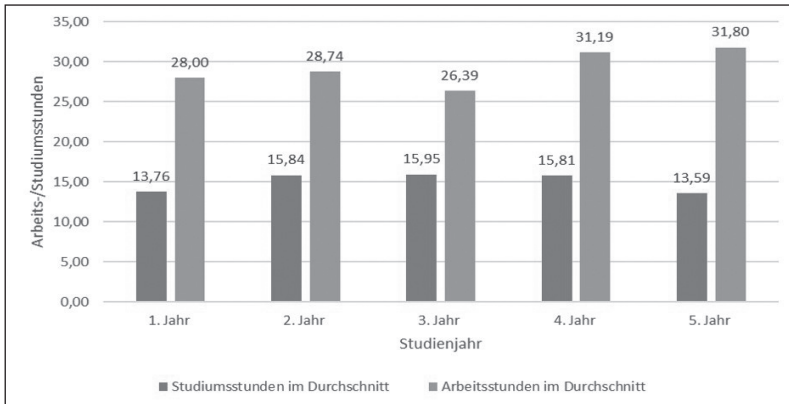
auf ihr Studium, jedoch gab es hier mehr Studierende, die ihre Prioritäten im Bereich der sonstigen Aktivitäten sahen.

Dual Studierende teilten sich von ihrer Hauptausrichtung recht gleichmäßig auf die Schwerpunkte Beruf (mit 44 %) und Studium (43 %) auf. Unter ihnen befand sich mit 11 % auch die größte Gruppe im Vergleich zu den anderen Studienvarianten, die sich in erster Linie auf sonstige Aktivitäten konzentrierte.

Durchschnittliche Arbeits- und Studienzeit pro Semester

Neben der individuellen Lebensausrichtung erfasste der Fragebogen in einem weiteren Schritt die tatsächliche zeitliche Belastung der Studierenden. Hierbei wurde gezielt nach der Stundenanzahl gefragt, die die Probanden während einer typischen Semesterwoche zum einen für Lehrveranstaltungen sowie sonstige Studienaktivitäten (wie z.B. Vorlesungen, Seminare, Praktika, Webinare, Tutorien, Vor- und Nachbereitung, Lernzeit, Literaturrecherche, Anfertigen von Studienarbeiten, Austausch mit Lehrpersonal) und zum anderen für die berufliche Tätigkeit aufwendeten. Die Untersuchung zeigte, dass die Studierenden je nach Studienjahr unterschiedlich viel Zeit für Lehrveranstaltungen und sonstige Studienaktivitäten ansetzten.

Innerhalb einer typischen Semesterwoche verbrachten die Befragten sowohl im ersten als auch im fünften Studienjahr knapp 14 Stunden mit ihrem Studium. In den dazwischenliegenden Jahren betrug die Belastung im Schnitt 16 Wochenstunden. Die berufliche Tätigkeit umfasste pro Semesterwoche im Durchschnitt je nach Studienjahr zwischen 26 und 32 Stunden, wobei ein Anstieg der wöchentlichen Arbeitszeit in den höheren Semestern zu verzeichnen war.

Abb. 5: Vergleich der wöchentlichen Arbeits- und Studienzeit

Quelle: eigene Darstellung

Die Teilnehmer dieser Studie liegen damit deutlich über dem Durchschnitt der deutschen Studierenden, die 9 Stunden ihrer Zeit pro Woche dafür aufwenden, eigenständig Geld zu verdienen. 92 % aller Studierenden in Deutschland absolvieren ihr Studium in Vollzeit. 86 % erhalten dafür finanzielle Unterstützung ihrer Eltern, 61 % finanzieren sich zusätzlich oder ausschließlich durch ihre eigene Arbeit, 25 % bekommen BAföG und 5 % haben ein Stipendium erhalten (vgl. DEUTSCHES STUDENTENWERK 2017). Dieser Aspekt gibt einen weiteren Hinweis auf die Mehrfachbelastung der hier befragten Fernstudierenden, von denen 97 % einer beruflichen Tätigkeit nachgehen.

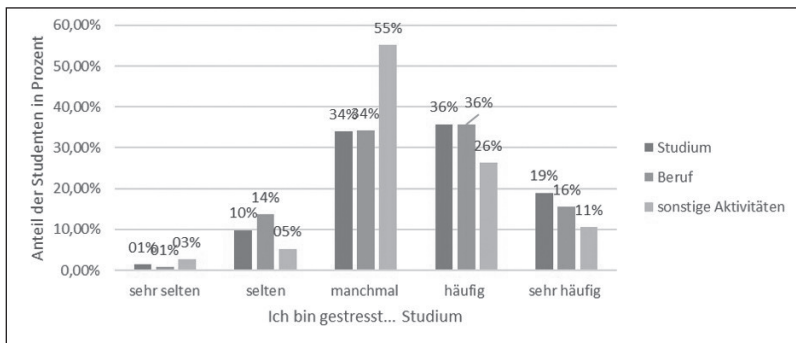
Beurteilung der zeitlichen Belastung durch das Studium und den Beruf

Nach der Erfassung der tatsächlichen Arbeits- und Studienzeit sollten die Studierenden die empfundene Belastung durch die beiden Bereiche einordnen. Darüber hinaus sollten sie angeben, wie viel Zeitaufwand sie jeweils für angemessen halten, um ihr Fernstudium erfolgreich und gesund zu beenden. Die als angemessen empfundene Studienzeit ordneten 37 % der Studierenden bei 10 bis 15 Wochenstunden und 24 % bei 16 bis 20 Wochenstunden ein. Bezüglich der wünschenswerten Arbeitszeit zeigte sich kein so deutliches Bild. Hier schwankten die Angaben der Studierenden: ein Fünf-

tel sprach sich für 16 bis 20 Stunden aus, 14 % der Befragten für 21 bis 25 Stunden, ein weiteres gutes Fünftel für 26 bis 30 Stunden bis hin zu 31 bis 35 Stunden, die 16 % der Studierenden für realistisch hielten.

Mehr als die Hälfte der Probanden (55 %), die ihren Schwerpunkt im Leben auf das Studium legten, fühlten sich häufig oder sehr häufig auch durch das Studium an sich gestresst. Ein ähnliches Bild zeigte sich bei den Befragten mit beruflichem Fokus (52 %). Das geringste Stressempfinden bezüglich ihrer akademischen Ausbildung herrschte bei den Fernstudierenden vor, die sonstige Aktivitäten in den Lebensmittelpunkt stellten. Hier gaben 37 % das Studium als häufigen oder sehr häufigen Stressfaktor an. Abbildung 6 zeigt die genaue Verteilung auf:

Abb. 6: Stressfaktor Studium je nach Hauptfokus



Quelle: eigene Darstellung

Der jeweilige Hauptfokus im Leben scheint demnach gleichzeitig auch den größten Stressfaktor darzustellen. Unter den Studierenden, die ihren Beruf in den Mittelpunkt stellten, ordneten zwei Drittel (66 %) diesen auch als häufigen oder sehr häufigen Stressfaktor ein. Die Befragten, die in erster Linie sonstige Aktivitäten verfolgten, fühlten sich zu 44 % durch den Beruf entsprechend belastet und diejenigen mit dem Schwerpunkt auf ihrem Studium zu 36 %.

3.3.4 Stressfaktoren

Im vorangehenden Kapitel wurden das generelle Stressempfinden sowie die zeitliche Belastung der Studierenden dargestellt. Im Folgenden werden die einzelnen Stressfaktoren genauer betrachtet, die für die Fernstudierenden im Zusammenhang mit ihrem Studium eine Rolle spielten.

Innerhalb des Fragebogens hatten die Probanden die Aufgabe, auf ihre letzten Wochen zurückzublicken und 25 vorgegebene Aspekte mit ihrem Belastungsmaß einzuordnen. Hierfür stand ihnen eine 5er-Skalierung zur Verfügung („sehr selten“, „selten“, „manchmal“, „häufig“, „sehr häufig“) sowie die Ausweichkategorie „trifft nicht zu“.

Für die Auswertung wurde jeder Antwortkategorie ein Punktwert zugeordnet, „sehr selten“ wurde mit 1 Punkt bewertet bis hin zu „sehr häufig“ mit 5 Punkten. Bei dieser Vorgehensweise wurde hilfsweise die Annahme getroffen, dass die Antwortkategorien der Rating-Skala die gleichen Stufenabstände haben, also intervallskaliert sind, somit in Zahlen übersetzt werden können und eine Mittelwertberechnung zulassen. Dies ist aus statistischer Sicht diskutabel, da bei Ordinalskalierungen lediglich die Betrachtung des Medians vertretbar ist (vgl. DÖRING/BORTZ 2016). Die Mittelwertberechnung ermöglichte jedoch die Erstellung eines Rankings der einzelnen Stressfaktoren und damit eine erste Gewichtung der einzelnen Items. Zu diesem Zweck erschien sie vertretbar.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Bewertung der Stressfaktoren:

Abb. 7: Bewertung der Stressfaktoren



Quelle: eigene Darstellung

Die Studierenden maßen allen im Fragebogen aufgeführten Stressfaktoren Bedeutung zu. Die Werte liegen größtenteils dicht beieinander und zeigen keine Trennschärfe. Daher wurde in einem weiteren Schritt die Faktorenanalyse genutzt, um die einzelnen Items übergeordneten Kategorien zuzuordnen zu können (vgl. DÖRING/BORTZ 2016).

Die Untersuchung zeigt, dass die „Top 3“ der Stressfaktoren die Abstimmung verschiedener Lebensbereiche, große Lernstoffmengen und der Umgang mit den eigenen Ansprüchen sind (vgl. Abb. 7 und 8).

So liegt die Vermutung nahe, dass gerade die Studierenden, die noch einer beruflichen Betätigung nachgehen, vor einer besonderen Herausforderung stehen. Unabhängig davon, ob Präsenzveranstaltungen innerhalb der klassischen Arbeitszeit oder im Rahmen von Abendstunden bzw. Wochenenden angeboten werden, es kommt immer zu einer Überschneidung zwischen beruflicher Tätigkeit und Freizeitaktivitäten. Die Studierenden stehen somit vor der permanenten Aufgabe, sich aktiv Freiraum und Freistellung von anderen Aufgaben für ihre Lernzeiten zu schaffen.

Im Rahmen eines Fernstudiums erfolgt die Wissensvermittlung oft kompakt als Tagesseminar und nicht als mehrwöchige Veranstaltung über das gesamte Semester, ebenso verhält es sich mit den weiteren Lehrmaterialien, die spezifisch auf das Selbststudium zugeschnitten und damit didaktisch anders und ggf. kompakter aufgebaut sind als die Unterlagen an einer Präsenzuniversität (diese werden dazu oft ergänzend durch die Dozierenden erläutert).

Studierende, die sich für ein Fernstudium entscheiden, verfolgen das Ziel, sich dadurch weiterzuentwickeln. Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass bei diesem Personenkreis ein überdurchschnittlich hoher Anspruch bzw. hohe Erwartungen an sich selbst bestehen. Die Tatsache, dass dieser Stressfaktor den dritten Platz erreicht, bestärkt diese Vermutung. Ebenso überrascht es nicht, dass die Faktoren „das Gefühl, nicht effektiv arbeiten zu können“ und „ausreichend Eigenmotivation aufrechterhalten“ direkt darauf folgen. Ein ähnliches Bild zeichnet die Untersuchung der AOK zum Studieren-

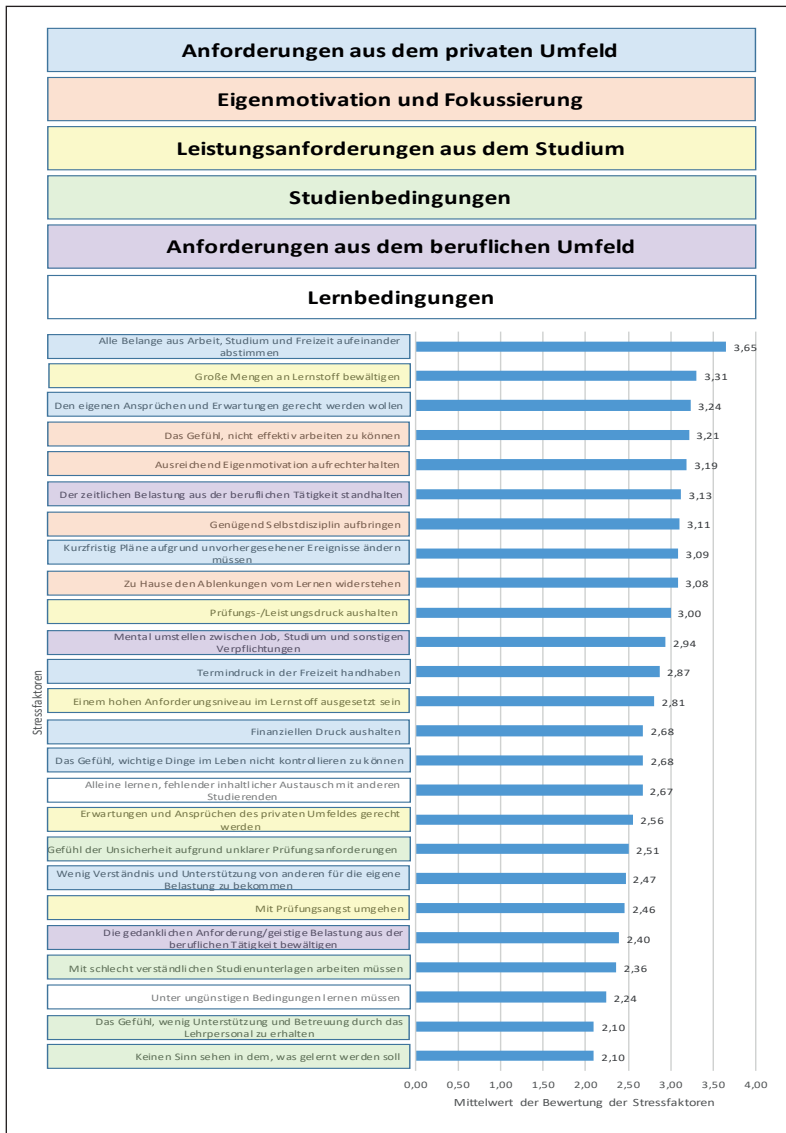
denstress in Deutschland und identifiziert bei den intrapersonellen Stressfaktoren den Aspekt „Die eigenen Erwartungen zu erreichen/erfüllen“ als primären Stressor (vgl. HERBST et al. 2016).

Aufgrund der fehlenden Trennschärfe bei der hilfswise herangezogenen Mittelwertberechnung wurde in einem weiteren Schritt die Faktorenanalyse genutzt, um die einzelnen Items übergeordneten Kategorien zuordnen zu können (vgl. DÖRING/BORTZ 2016). In der rotierten Komponentenmatrix zeigten sich sechs Oberkategorien, die mit „Anforderungen aus dem privaten Umfeld“, „Eigenmotivation und Fokussierung“, „Leistungsanforderungen aus dem Studium“, „Studienbedingungen“, „Anforderungen aus dem beruflichen Umfeld“ sowie „Lernbedingungen“ bezeichnet wurden. Die Oberkategorien und zugehörigen Items des Fragebogens sind in der folgenden Abbildung anhand der farblichen Zuordnung ersichtlich.

Danach stellt eine mögliche Verunsicherung durch das Studium bzw. innerhalb des Studiums („Studienbedingungen“ und „Lernbedingungen“) eher weniger eine Stressfalle dar, während insbesondere „Anforderungen aus dem privaten Umfeld“ sowie „Eigenmotivation und Fokussierung“ deutlich stärker auf die Stressbelastung zu wirken scheinen.

Die Oberkategorien „Leistungsanforderungen aus dem Studium“ und „Anforderungen aus dem beruflichen Umfeld“ zeigen keine eindeutige Tendenz.

Abb. 8: Stressfaktoren nach Oberkategorien



Quelle: eigene Darstellung

4 Zusammenfassung und Fazit der Studie

Den Fokus der vorliegenden Studie bildete die Frage: Was sind typische Stressfallen im Rahmen eines Fernstudiums? Trotz vieler bereits existierender Studien zum Thema Stress allgemein und Stress im Studium ist bislang eine differenzierende wissenschaftliche Betrachtung von Fernstudierenden ausgeblieben. Mit dieser Studie sollten einerseits diese Lücke adressiert und neue Aspekte aufgedeckt werden sowie andererseits der Einstieg für weitere Untersuchungen zu diesem Spezialthema erleichtert werden. Im Rahmen dieser Erhebung wurden insgesamt 708 Fernstudierende im Zeitraum vom 01. Juli bis zum 30. August 2016 von insgesamt 31 Fernhochschulen befragt.

Folgende Kernaussagen lassen sich zusammengefasst aus dem allgemeinen Teil der Studie ableiten:

- Mehr als die Hälfte aller Studierenden (53 %) fühlen sich häufig oder sogar sehr häufig gestresst. Dieser Wert liegt damit auf einem vergleichbaren Niveau zu Studierenden an Präsenzhochschulen. Laut einer AOK-Studie geben 53 % aller Studierenden ein hohes Stresslevel an (vgl. AOK-BUNDESVERBAND 2016), der Anteil ist damit deutlich höher als in der Bevölkerung allgemein. Laut einer Studie der Techniker Krankenkasse fühlen sich 23 % häufig gestresst (vgl. TECHNIKER KRANKENKASSE 2016).
- Weibliche Fernstudierende fühlen sich zu 60 % und männliche Fernstudierende zu 43 % häufig oder sogar sehr häufig gestresst, Frauen fühlen sich demnach häufiger gestresst.
- Die eigenen Erwartungen stellen bei 64 % der Studierenden im Vergleich zum Studium (51 %) und zur Arbeit (50 %) sowie zum privaten Umfeld (24 %) häufig oder sehr häufig den Hauptauslöser von Stress empfinden dar.

Die Fernstudierenden aus dieser Befragung investieren ca. 14 Wochenstunden in ihr Studium und ca. 29 Stunden in ihre Arbeitszeit, damit liegt der Hauptaufwand deutlich im Arbeitsbereich. Während 37 % ca. 10 bis

15 Stunden Studienzeit als angemessen empfinden, halten 57 % mehr als 15 Stunden für adäquat. Bei der Arbeitszeit wird tendenziell gegenteilig geantwortet. Damit hält ein Großteil der Fernstudierenden das Verhältnis zwischen Studien- und Arbeitsaufwand für unangemessen arbeitslastig.

Die Probanden haben zu 25 möglichen Stressfaktoren, die aus einer eigenen Vorstudie und verschiedenen weiteren Stressstudien abgeleitet wurden, ihre individuelle Belastung eingeschätzt. Daraus sind die folgenden fünf Einzelfaktoren mit den höchsten Werten angegeben worden, wobei hier jeweils hilfsweise der Mittelwert (auf der Grundlage einer 5-Punkt-Likert-Skala von 1 „sehr selten“ bis 5 „sehr häufig“) angegeben ist:

- Alle Belange aus Arbeit, Studium und Freizeit aufeinander abstimmen (individueller Planungsaufwand, um alles unter einen Hut zu bekommen) – 3,65
- Große Mengen an Lernstoff bewältigen – 3,31
- Den eigenen Ansprüchen und Erwartungen gerecht werden wollen – 3,24
- Das Gefühl, nicht effektiv arbeiten zu können – 3,21
- Ausreichend Eigenmotivation aufrechterhalten – 3,19

Unter Berücksichtigung der oben aufgeführten Kernaussagen liegt der Schluss nahe, dass Fernstudierende mit einem durchschnittlichen Lernaufwand von 14 Stunden pro Woche die vergleichsweise große Lernstoffmenge eines Studiums als einen hohen Stressfaktor bewerten. Weiterhin kann angenommen werden, dass diese 14 Stunden eher kleinteilig auf die Woche verteilt werden und damit ein Gefühl des nicht effektiv arbeiten Könnens eintreten kann.

Für diese kurzen Zeitintervalle ist zudem ein hohes Maß an Eigenmotivation nötig, da voraussichtlich ein Flowerlebnis weniger häufig durch die Zergliederung eintreten kann. Damit ist dann auch wahrscheinlich, dass die eigenen Ansprüche häufig nicht erfüllt werden. Der Wechsel an Tätigkeiten führt voraussichtlich auch zu dem dominierenden Gefühl, nicht alle Belange aus Arbeit, Studium und Freizeit zufriedenstellend aufeinander abstimmen zu können.

25 mögliche Stressfaktoren wurden über einzelne Items im Fragebogen abgebildet und mithilfe einer Faktorenanalyse zu sechs Oberkategorien zugeordnet. Danach stellt eine mögliche Verunsicherung durch das Studium bzw. innerhalb des Studiums („Studienbedingungen“ und „Lernbedingungen“) eher weniger eine Stressfalle dar, während insbesondere „Anforderungen aus dem privaten Umfeld“ sowie „Eigenmotivation und Fokussierung“ deutlich stärker auf die Stressbelastung zu wirken scheinen.

Zusammengefasst weist diese Erhebung eine hohe erlebte Stressbelastung bei Fernstudierenden aus, die noch stärker Frauen betrifft. Der mit durchschnittlich 14 Stunden angegebene Lernaufwand pro Woche sowie hohe Erwartungen an sich selbst könnten zusammen mit einem unzulänglichen Zeitmanagement und einer zu geringen Fähigkeit an Eigenmotivation und Selbstdisziplin Schlüsselhandlungsfelder darstellen. Die Aspekte Belastungsfähigkeit/Resilienz wurden innerhalb dieser Studie nicht prioritär differenziert und zeigen daher keine aussagekräftigen Tendenzen. Dennoch werden auch hier sinnvolle und wirksame Handlungsfelder vermutet.

5 Empfehlungen für den Umgang mit Stress

Wenn negative Auswirkungen häufiger beobachtet werden, gilt es den Stress zu mildern. Dies kann einerseits durch die Änderung von Rahmenbedingungen erfolgen, wie z. B. von einem Vollzeit- auf ein Teilzeitstudium zu wechseln, Prüfungen zu verschieben, die Arbeitszeit zu reduzieren oder Unterstützung aus Familie oder Freundeskreis zu erhalten. Andererseits können alternativ oder zusätzlich der individuelle Umgang mit Stress und die Nutzung von persönlichen Ressourcen verändert werden. Im Regelfall ist das die nachhaltigere Alternative und zugleich die schwierigere und langfristige Herausforderung. Hier können zum einen die Sensibilität und die realistische Einschätzungskompetenz der Studierenden durch allgemeingültige und theoretische Studieninhalte, z. B. zu Lernmethoden oder Zeitmanagement, vermittelt werden. Zum anderen sollten durch individuelle Beratungsangebote auch externe Impulse und Handlungsempfehlungen gegeben werden.

Wie bereits in den Ausführungen zu den theoretischen Konzepten zur Stressbewältigung beschrieben, handelt es sich bei der Stresswahrnehmung und Stressverarbeitung um komplexe kognitive Prozesse. Hier gilt es, langfristig Kompetenzen zu erwerben, um eine nachhaltig positive Veränderung zu bewirken. Auch wenn es zur Eigenverantwortung von jedem Studierenden gehört, derart universale Fähigkeiten zu entwickeln, so stellt sich die Frage, inwiefern eine Hochschule diesen Kompetenzaufbau durch entsprechende Angebote anstoßen, positiv beeinflussen und begleiten kann. Angesichts der Vielzahl externer Stressoren durch die bereits erwähnten Besonderheiten im Fernstudium, wird die Stressbewältigungskompetenz zum Schlüsselfaktor für ein erfolgreiches Studium und auch für ein erfolgreiches Berufsleben.

Auch wenn dieser Aspekt nicht im Fokus dieser Studie steht, so stellt er allerdings den Anlass und zugleich die mittel- bis langfristige Zielsetzung dar. Die analysierten Stressfaktoren können u.a. für Hochschulangebote wichtige Orientierungspunkte und Reflexionsfelder darstellen.

Literaturverzeichnis

BAMBERG, E./KELLER, M./WOHLERT, C./ZEH, A. (2006): BGW-Stresskonzept. Das arbeitspsychologische Stressmodell. Hamburg: BGW (Für ein gesundes Berufsleben). Online verfügbar unter: https://www.bgw-online.de/SharedDocs/Downloads/DE/Medientypen/Wissenschaft-Forschung/BGWO8-00-000_Stresskonzept_Das_arbeitspsychologische_Stressmodell_Download.pdf%3F__blob%3DpublicationFile.

DEUTSCHES STUDENTENWERK (2017): Studieren heute – Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden, 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (2017); online verfügbar unter: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/21._sozialerhebung-broschuere_low_res.pdf; Zugriff am 17.10.2018

DESTATIS (2015): Bildung und Kultur, Studierende an Hochschulen – Fächersystematik. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg.html>, Zugriff am 17.10.2018

DÖRING, N./BORTZ, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Unter Mitarbeit von Sandra Pöschl. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch). Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>.

ELLER, N./NETTERSTRØM, B./GYNTELBORG, F./KRISTENSEN, T./NIELSEN, F./STEP-TOE, A./THEORELL, T. (2009): Work-related psychosocial factors and the development of ischemic heart disease: a systematic review. In: *Cardiology in review* 17 (2), S.83–97. DOI: 10.1097/CRD.0bo13e318198c8e9.

KALUZA, G. (2015): Gelassen und sicher im Stress: Das Stresskompetenz-Buch: Stress erkennen, verstehen, bewältigen. Berlin, Heidelberg, GERMANY: Springer.

FORUM DISTANCE-LEARNING (2015). Anzahl der Teilnehmenden an Fernlehrgängen im Jahr 2014 nach Themenbereichen. Statista, verfügbar unter: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/30187/umfrage/anzahl-der-teilnehmer-an-fernlehrgaengen-nach-themenbereichen/>; Zugriff am 17.10.2018

HERBST, U./VOETH, M./EIDHOFF, A. T./MÜLLER, M./STIEF, S. (2016): Studieren-stress in Deutschland – eine empirische Untersuchung; AOK-Bundesverband; online verfügbar unter: https://aokbv.de/imperia/md/aokbv/presse/pressemitteilungen/archiv/2016/o8_projektbericht_stressstudie_druck.pdf; Zugriff am 17.10.2018

KLEMISCH, D. (2006): Psychosoziale Belastungen und Belastungsverarbeitung von Polizeibeamten. Münster (Westfalen), Univ., Diss., 2006. Online verfügbar unter:

http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-3182/diss_kle-misch.pdf.

LOHMANN-HAISLAH, A. (2012). Stressreport Deutschland – Physische Anforderungen, Ressourcen und Befinden. Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, verfügbar unter: www.baua.de/dok/3430796V; Zugriff am 17.10.2018

ORTENBURGER, A. (2013): Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten; Berichtsband. Hannover: HIS (Forum Hochschule, 2013, 3). Verfügbar unter: www.hisbus.de/about/pdf/KN03_2013_Studierende_im_Stress.pdf; Zugriff am 17.10.2018

SATOW, L. (2012): Stress- und Coping-Inventar (SCI): Test- und Skaldokumentation. Online verfügbar unter: <https://www.drsatow.de/tests/stress-und-coping-inventar/SCI-Testdokumentation.pdf>; Zugriff am 17.10.2018

SCHULZ, P./SCHLOTZ, W./BECKER, P. (2004): Trierer Inventar zum chronischen Stress. TICS; Manual. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verl. für Psychologie.

SELYE, H. (1953): Einführung in die Lehre vom Adaptationssyndrom. Stuttgart: Thieme Verlag.

SPITZER, M. (2014): Rotkäppchen und der Stress. (Ent-)Spannendes aus der Gehirnforschung. Stuttgart: Schattauer (Wissen & Leben).

TAMELING, R. (2014): Stress und Stressbewältigung: Die Stresstheorien von Richard S. Lazarus und Aaron Antonovsky. Berlin, GERMANY: Diplomica Verlag.

TECHNIKER KRANKENKASSE (2016): TK-Stressstudie – Entspann Dich, Deutschland. Hamburg, verfügbar unter: <https://www.tk.de/techniker/unternehmensseiten/unternehmen/broschueren-und-mehr/stressstudie-2016-2026692>; Zugriff am 17.10.2018

TURIAUX, J./KRINNER, C. (2014): Gestresst im Studium? Ein empirischer Vergleich Studierender verschiedener Hochschultypen und eine explorative Analyse potentieller Stressoren. In: Journal of Business and Media Psychology (1), S. 18–28. Online verfügbar unter: www.journal-bmp.de; Zugriff am 17.10.2018

ZIMBARDO, P./GERRIG, R./GRAF, R. (2008): Psychologie. 18., aktual. Aufl. München: Pearson Studium (PS Psychologie). Online verfügbar unter: <http://www.mylibrary.com>.

RESILIENZ IM HOCHSCHULKONTEXT

Alexandra Löwe, Olaf Bogdahn

Resilienz, Resilienzaufbau, Stressfaktoren,
Studium, Studienbedingungen

Zusammenfassung

Aktuelle Untersuchungen zeigen eine hohe individuell empfundene Stressbelastung Studierender an deutschen Hochschulen auf. In der Folge bleiben Studierende hinter ihren Möglichkeiten zurück, benötigen mehr Semester für den Abschluss ihres Studiums, als die Regelstudienzeit vorsieht, oder brechen ihre akademische Laufbahn ab. Für die Vermeidung solch akademischer Krisensituationen bedarf es psychischer Widerstandsfähigkeit, der sogenannten Resilienz. Das Konstrukt wurde bisher primär im therapeutischen Umfeld untersucht und wird erst seit Kurzem auf andere Kontexte übertragen. Dieser Artikel beschreibt, was zurzeit unter akademischer Resilienz gefasst wird, wie sie entsteht und über welche Maßnahmen Hochschulen ihre Studierenden gezielt im Aufbau von Resilienz unterstützen können.

Abstract

Current research shows a high individual perceived stress burden on students at German universities. As a result, students fall short of their potential, require more semesters to complete their studies than the standard period of study, or drop out of their academic careers. Avoiding such academic crisis situations requires psychological resilience. The construct has been well studied in the therapeutic environment and has only recently been transferred to other contexts. This article describes what is currently being considered academic resilience, how it is created and what universities can do to support their students in building resilience.

Gemütlich ausschlafen, gegen 10 Uhr den ersten Kaffee und dann mal schauen, was am Campus so los ist ... So stellen sich viele den Studentenalltag vor. Doch das ist für die meisten Studenten fernab ihrer Realität. Überfüllte Hörsäle, neuer und umfangreicher Studienstoff, intensive Prüfungsphasen, dazu noch den Nebenjob und private Aktivitäten zu organisieren bringt viele bereits an den Rand der Belastungsgrenze. Wenn dann noch eine nicht bestandene Prüfungsleistung oder andere Herausforderungen dazukommen, kann die individuell empfundene Stressbelastung stark ansteigen. Laut Arztreport der BARMER (2018) wurde bei 17 Prozent der Studierenden mindestens eine psychische Störung diagnostiziert, darunter vor allem neurotische, Belastungs- und somatoforme Störungen (vgl. GROBE/STEINMANN/SZECSENYI 2018). In der Folge bleiben Studierende hinter ihren Möglichkeiten zurück, benötigen mehr Semester für den Abschluss ihres Studiums, als die Regelstudienzeit vorsieht, oder brechen ihre akademische Laufbahn ab (vgl. BACKMANN et al. 2019).

Doch während einige Studierende unter der Belastung zusammenbrechen, gelingt es anderen, an diesen Herausforderungen zu wachsen, neue Handlungsstrategien zu entwickeln und solche „Krisenzeiten“ gesund zu bewältigen. Was unterscheidet diese Personen voneinander? Resilienz kann diesen Unterschied in der Krisenkompetenz erklären. Darüber hinaus zeigen erste Untersuchungen einen positiven Zusammenhang mit mentaler Gesundheit, Well-being (vgl. TURNER/HOLDSWORTH/SCOTT-YOUNG 2016), akademischem Engagement und akademischer Leistung bei Studenten (vgl. BACKMANN ET AL. 2019).

1 Der Resilienzbegriff und seine Komponenten im Hochschulkontext

Der Begriff der Resilienz stammt von dem lateinischen „resilire“ („zurückspringen“) ab und wird mittlerweile in vielen verschiedenen Forschungsdisziplinen verwendet. So bezeichnet Resilienz im Rahmen der Materialkunde die Eigenschaft eines Stoffs, nach mechanischen Einwirkungen verhältnis-

mäßig unbeschadet die Ausgangsform wieder einnehmen zu können. Die Biologie fasst darunter die Elastizität von biologischen Stoffen und Ökosystemen (vgl. PATZELT 2015). In der Psychologie wurde der Begriff das erste Mal in den 1950er-Jahren von Jeanne und Jack Block für die Merkmale eines Systems eingeführt, die es diesem erlauben, seine Leistungsfähigkeit trotz Störeinflüssen aufrechtzuerhalten oder nach einem Zusammenbruch den Ausgangszustand wiederherzustellen (vgl. BLOCK/BLOCK 1977, 1980; FOOKEN 2016). Psychologische Resilienz steht allgemein für die Widerstandsfähigkeit, die durch Anpassungsfähigkeiten oder Möglichkeiten zur Verringerung der Verletzlichkeit den erfolgreichen Umgang mit einer Störung ermöglicht und sich aus verschiedenen Einzelfähigkeiten zusammensetzt (vgl. BENDEL/LYSSENKO 2012; WINK 2016; FRÖHLICH-GILDHOFF/RÖNNAU-BÖSE 2015). Welche Störungen und welche Einzelfähigkeiten betrachtet werden, hängt von der jeweiligen psychologischen Subdisziplin und dem untersuchten Setting ab. Dies hat zu einer Vielzahl kontextspezifischer Definitionen, Konzepte und Modelle geführt, die durchaus kontrovers diskutiert werden (vgl. GALLI/VEALEY 2008; BENDEL/LYSSENKO 2012; FRÖHLICH-GILDHOFF/RÖNNAU-BÖSE 2015).

Resilienz wurde bisher primär im therapeutischen Umfeld an Menschen untersucht, die unfreiwillig widrigen Umständen und potenziell traumatischen Ereignissen ausgesetzt waren. Die Klassifikation einer Situation als Widrigkeit erfolgt hier anhand der statistischen Wahrscheinlichkeit, mit der eine Maladaptation auftritt (vgl. FLETCHER/SARKAR 2013). Studenten setzen sich jedoch freiwillig und aktiv Herausforderungen eines Studiums aus, die nicht automatisch als potenziell traumatisch eingestuft werden können. Im weiteren Verlauf wird Resilienz daher aus der Perspektive der positiven Psychologie betrachtet, die neben dem Belastungspotenzial einer Situation auch die Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten einbezieht und das Augenmerk auf die Umstände bzw. Prozesse legt, die Menschen wachsen lassen (vgl. GABLE/HAIDT 2005; BACKMANN et al. 2019). Untersuchungen von Backmann und Kollegen (2019) zeigen, dass Resilienz auch im Studienalltag einen Nutzen bringt und damit nicht nur auf traumatische Ereignisse beschränkt werden sollte.

Vor diesem Hintergrund erscheint es konsequent, auch den Begriff der Widrigkeiten etwas zu entschärfen und belastende Ereignisse als „Stressoren“ bzw. „Stressfaktoren“ zu bezeichnen. Hierdurch sollen einerseits negative Konnotationen vermieden und andererseits die Freiwilligkeit betont werden, mit der sich die betroffenen Studierenden der jeweiligen Situation aussetzen (vgl. dazu auch die begrifflichen Erläuterungen bei WAGSTAFF ET AL. 2018).

In Anlehnung an die Arbeiten von Luthar, Cicchetti und Becker (2000) und Richardson (2002) wird Resilienz in diesem Beitrag als ein dynamischer Prozess aufgefasst. Wesentlicher Bestandteil dieses Prozesses sind die folgenden Komponenten: die Exposition gegenüber Risikofaktoren, das Vorhandensein von Schutzfaktoren, Vulnerabilitätsfaktoren sowie eine positive Anpassung an Widrigkeiten (vgl. LUTHAR/CICCHETTI/BECKER 2000; LÖSEL/BENDER 2007). Darüber hinaus spielt die Interaktion zwischen individuellen Persönlichkeitseigenschaften und Umweltfaktoren eine ausschlaggebende Rolle und führt im Optimalfall zu einer positiven und damit resilienten Bewältigung der Herausforderung. Der besondere Aspekt der Resilienz in Abgrenzung zu klassischen Stressbewältigungskompetenzen besteht darin, dass die betroffenen Personen aus widrigen Erfahrungen lernen und es ihnen sogar gelingt, darüber neue Kompetenzen aufzubauen (vgl. MASTEN 2016).

Aus der prozessorientierten Sichtweise ergeben sich folgende Eigenschaften für Resilienz (vgl. BENDEL/LYSSENKO 2012; FRÖHLICH-GILDHOFF/RÖNNAU-BÖSE 2015, FÖCKEN 2016): Sie ist *dynamisch* und entsteht im Verlauf des Lebens durch die Interaktion zwischen dem Menschen und seiner Umwelt sowie den daraus resultierenden Anpassungs- und Entwicklungsprozessen. Je nach Entwicklungsphase, Alter, Erfahrungen und bewältigten Ereignissen eines Menschen kann seine Resilienz schwanken, er ist zu bestimmten Zeiten ggf. vulnerabler und seine Resilienz ist somit *variabel*. Seine Widerstandsfähigkeit zeigt sich immer in Bezug auf spezifische Stressoren und je nach Ressourcen eines Menschen kann er verschiedenen Stressoren ein unterschiedliches Ausmaß an wirksamen Handlungsweisen entgegensetzen. Daher kann er in einigen Bereichen gute Anpassungsfähig-

keiten aufzeigen und in anderen wiederum Bewältigungsprobleme haben. Resilienz ist daher *kontext- bzw. situationsspezifisch* und zeigt sich *multidimensional*.

Erste Untersuchungen von Ueno und Oshio (2017) im Leistungssport bestätigen diese Auffassung. Sie geben Hinweise darauf, dass zwischen einer situationsübergreifenden Basisresilienz sowie einer kontextspezifischen Resilienz unterschieden werden kann, sich diese beiden Arten aber nicht zwangsläufig parallel entwickeln. Resilienzfähigkeiten in einem Lebensbereich erzeugen somit nicht automatisch eine generelle Kompetenz, die auch in anderen Situationen Anwendung finden kann.

Es herrscht zurzeit noch Uneinigkeit darüber, wie Resilienz im Hochschulkontext definiert werden kann. Li (2017) verwendet beispielsweise den Begriff der „akademischen Resilienz“ als Geheimnis erfolgreicher Studenten. Er verweist für weitere begriffliche Erläuterungen unter anderem auf die Arbeiten von Luthar, Cicchetti und Becker (2000), Masten et al. (1995), Rutter (1999) und Ungar (2008), die sich jedoch alle mit übergreifender Resilienz oder anderen psychologischen Subdisziplinen befassen. Li beschreibt Resilienz als Ergebnis aus der „interaction between individuals and their families and schools“ (Li 2017, S.3) und stellt damit primär auf die Interaktion der Mikrosysteme ab. Wie diese verläuft und welchen Einfluss Resilienz darauf hat, stellt er nicht weiter dar.

Eine weitere Definition im Kontext der Bildung stammt von Wang, Hartel und Walberg (1994), die sich allerdings auf das schulische Umfeld beziehen und die „educational resilience“ als „the heightened likelihood of success in school and other life accomplishments despite environmental adversities brought about by early traits, conditions, and experiences“ (ebd. 1994, S.46) beschreiben. Hier wird Resilienz ebenso ergebnisorientiert und als verstärkender Faktor für (außer-)schulischen Erfolg betrachtet, der durch Charakterzüge, Bedingungen und Erfahrungen gebildet wird. Wie oder wodurch dieser Faktor Einfluss nimmt und welche weiteren positiven Auswirkungen er haben kann, wird von den Autoren nicht beleuchtet.

Auch Turner, Scott-Young und Holdsworth (2017), deren Conceptual model of student resilience and wellbeing im weiteren Verlauf dargestellt wird, beziehen sich in ihren Ausführungen auf allgemeine Definitionen ohne Bezug zum akademischen Umfeld. Mit dem fehlenden einheitlichen Begriffsverständnis zeigt sich im akademischen Bereich eine ähnliche Problematik bei der Erforschung von Resilienz, die auch in anderen psychologischen Subdisziplinen in Bezug auf das Konstrukt gegeben ist (vgl. FLETCHER/SARKAR 2013).

Eine zielgerichtete Übertragung auf den Hochschulbereich setzt die Klärung folgender Aspekte voraus:

- Welchen Stressoren sehen sich Studierende ausgesetzt?
- Welche persönlichen Fähigkeiten und Ressourcen aus der Umwelt helfen ihnen bei der Bewältigung?
- Was kann in diesem spezifischen Kontext unter einer positiven und damit resilienten Anpassung verstanden werden?
- Wie kann ein geeignetes Rahmenmodell im akademischen Kontext gestaltet werden?

Stressfaktoren im Studium

Der Stress Studierender in Deutschland und die sich daraus ergebenden gesundheitlichen Konsequenzen sind Gegenstand vieler Untersuchungen. Ein hohes Stresslevel wird dabei mit schlechteren Noten, fehlenden Copingstrategien und mangelnder Motivation in Zusammenhang gebracht und die Vereinbarkeit der verschiedenen *Lebenswelten Studium, Arbeit und privater Bereich* als einer der Hauptstressoren eingeordnet (vgl. TURNER/SCOTT-YOUNG/HOLDSWORTH 2017). Gezielte Studien verfeinern dieses Bild:

Die Techniker Krankenkasse gab 2012 eine Forsa-Umfrage in Auftrag, bei der 1000 Studenten einbezogen wurden. Die Befragten nannten den Prüfungsstress als Hauptursache für Stress, gefolgt von Zeitdruck/Hektik, finanziellen Sorgen, Zukunftsängsten, Überforderung und Konkurrenzdruck.

Ähnliche Tendenzen spiegelt die HISBUS-Befragung von Ortenburger (2013) wider, in der besonders Zeitnot, Leistungsdruck, Zukunftsangst, Überforderung und Unsicherheit das Stresslevel der Studierenden erhöhen.

Turiaux und Krinner (2014) verglichen das Stresslevel Studierender verschiedener Hochschultypen und untersuchten potenzielle Stressoren. Die Forscher teilten die genannten Faktoren in vier Oberkategorien ein: persönliche Faktoren, hochschulbezogene Faktoren, andere Faktoren sowie soziale Faktoren. Ähnlich zu den anderen Studien standen auch hier Leistungsdruck und Zukunftsängste, große Stoffmengen, mangelnde Freizeit und die Arbeitstätigkeit neben dem Studium, finanzielle Sorgen und Konfliktsituationen an der Spitze der Stressauslöser.

Der CampusKompass der Techniker Krankenkasse (vgl. HOLM 2015) nennt ebenso die Prüfungen mit Abstand als gewichtigsten Stress auslösenden Faktor. Darüber hinaus sind schwerer/umfangreicher Lernstoff, die Mehrfachbelastung durch Studium und Jobben bzw. Familie, Angst vor schlechten Noten, die Sorge, keinen Job zu finden, finanzielle Sorgen und private Konflikte für die Studierenden relevant.

Im Jahr 2016 befragte die IST-Hochschule für Management 708 Fernstudierende verschiedener Hochschulen und konnte mit „Anforderungen aus dem privaten Umfeld“, „Eigenmotivation und Fokussierung“, „Leistungsanforderungen aus dem Studium“, „Studienbedingungen“, „Anforderungen aus dem beruflichen Umfeld“ sowie „Lernbedingungen“ sechs verschiedene Stresskategorien identifizieren (vgl. BOGDAHN/LÖWE in diesem Band). Auch in dieser Studie zeigte sich, dass die Abstimmung der Belange aus verschiedenen Lebensbereichen, die Bewältigung großer Mengen an Lernstoff sowie der Versuch, den eigenen Ansprüchen und Erwartungen gerecht zu werden, den größten Einfluss auf das Stressempfinden der Studierenden ausübten.

Ebenfalls 2016 befragte die AOK mehr als 18.000 Studierende in Deutschland zu den Auslösern und dem individuellen Umgang mit Stress in den Oberkategorien „hochschulbezogen“, „intrapersonell“, „interpersonell“ so-

wie „Stress durch Alltagsorganisation“. Diese Oberkategorien wurden anhand verschiedener Unterkategorien weiter ausgestaltet. Exemplarisch sei hier die Unterteilung der hochschulbezogenen Stressoren dargestellt (vgl. Tabelle 1):

Tab. 1: Hochschulbezogene Stressoren

Studienwahl/Einstieg ins (weiterführende) Studium
<ul style="list-style-type: none"> • Wahl des Studienfachs • Koordination der Einschreibung vom Heimatort aus • Studieneinstieg • Workload im ersten Semester • Übergang Bachelor/Master • Wohnungssuche • Entscheidung über den weiteren Weg nach dem Studienabschluss
Studienorganisation
<ul style="list-style-type: none"> • Organisation des Studiums • Organisation des Auslandssemesters • Vorlesungsplanung des Semesters • Wahl des Profulfachs • Seminarorganisation • Alle Informationen zum Semester erhalten • Ungeplanter Verlauf des Semesters • Integration des Praktikums in die Regelstudienzeit • Freiheit des Studiums • Mangelnde Unabhängigkeit • Geballte Veranstaltungen

Veranstaltungen
<ul style="list-style-type: none"> • Zu hohe Erwartungen in den Kursen • Seminararbeiten • Seminarorganisation • Schlechte oder unvollständige Materialien • Inhaltliche Vorbereitung während des Semesters • Gruppenarbeiten im Rahmen des Studiums • Praktische Versuche
Prüfungen
<ul style="list-style-type: none"> • Klausurplanung • Klausurphasen • Prüfungsstress • Mündliche Prüfungen • Modulprüfungen • Vorbereitung auf die Prüfungen • Geforderter Leistungsumfang in den Prüfungen • Vortrag beim Seminar • Stofffülle • Abgaben • Zeitdruck in den Prüfungen • Zeitliche Koordination von Prüfungen • Abschlussarbeit • Schlechteres Abschneiden in Prüfungen als erwartet

(Quelle: in Anlehnung an Herbst et al. 2016, S. 11)

Laut der AOK-Studie empfinden Studierende im Bereich der *hochschulbezogenen Stressoren* die Phasen der Prüfungsvorbereitung sowie die Erstellung von Abschlussarbeiten als besonders stressig (vgl. HERBST ET AL. 2016).

Intrapersoneller Stress entsteht nach den Angaben der Studierenden primär durch den Versuch, die eigenen Erwartungen zu erreichen bzw. zu erfüllen. Weitere Aspekte dieser Kategorie sind die geforderte Selbstständigkeit im alltäglichen Leben, Sorgen um mögliche Zukunftsperspektiven sowie der

studentische Lebensstil und die damit verbundenen unregelmäßigen Strukturen.

In der Kategorie *interpersoneller Stress* messen die Studierenden den Aspekten, soziale Kontakte zu pflegen und einer ständigen Erreichbarkeit durch Smartphone, Internet und neue Medien, das größte Stresspotenzial bei. Zudem werden soziale Verpflichtungen, Streitigkeiten, Konkurrenzkampf und Mobbing unter Kommilitonen genannt.

Im Rahmen der *alltagsbezogenen Stressfaktoren* sticht die zeitliche Vereinbarkeit von Studium und anderen Aktivitäten hervor, weitere Punkte stellen die Fahrtwege zwischen Hochschule und Wohnort, die Organisation des Haushalts sowie die finanzielle Situation dar.

Die Kategorisierung der AOK-Studie erscheint derzeit am umfänglichsten, greift alle Stressoren der zuvor genannten Studien auf und bietet vor diesem Hintergrund eine geeignete Basis für die weitere Betrachtung von Resilienz im Hochschulkontext.

Schutz- und Resilienzfaktoren

Faktoren, die einem Menschen bei der Bewältigung von Stressoren helfen, werden als Schutz- oder Protektivfaktoren bezeichnet. Daneben hat sich der Begriff „Resilienzfaktoren“ etabliert. Dieser beschreibt Schutzfaktoren auf personaler Ebene und umfasst die individuellen Merkmale eines Menschen, die ihm ein resilientes Verhalten ermöglichen (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/RÖNNAU-BÖSE 2015; LEIPOLD 2015). Nach Rutter (1987) erhöhen Schutzfaktoren die Wahrscheinlichkeit, dass eine positive Entwicklung gelingt. Vorhandene Schutzfaktoren senken die Eintrittswahrscheinlichkeit von Anpassungsproblemen oder psychischen Störungen. Sie führen jedoch weder automatisch zu subjektivem Wohlbefinden eines Menschen noch zu Unverwundbarkeit in Risikosituationen oder der Abwesenheit eines Krisenerlebens (vgl. RUTTER 1987; BENDEL/LYSSENKO 2012). Dies ist ein wichtiger Aspekt in der Diskussion um Resilienz, die teilweise als Allheilmittel für jegliche Belastungssituationen dargestellt wird. Das Konzept der Resilienz bildet die dynamische Anpassung an belastende Situationen ab und

zeigt, dass Wachstum über die positive Bewältigung von Krisen möglich ist. Heller und Gallenmüller (2019) verwenden in diesem Zusammenhang die Metapher, dass durch erlebte Widrigkeiten Krisen-Reaktionskräfte trainiert werden. Je öfter ein Mensch Herausforderungen bewältigt und darüber neue Fähigkeiten gewonnen hat, umso leichter fällt ihm zukünftig der Umgang damit. Dies sollte jedoch nicht dazu führen, dass Stresssituationen im Studienalltag bagatellisiert, ihre Vermeidung vernachlässigt oder die Verantwortung für den Umgang damit auf die Studierenden übertragen wird. Empirische Forschung und klinische Praxis zeigen, dass es vielen Menschen eben nicht oder nur unzureichend gelingt, Schädigungen und Bedrohungen positiv zu verarbeiten. Dies gilt vor allem für Ereignisse, die das Rollen- und Selbstbild gefährden, in ihren Folgen offen sind oder Lebenswege bzw. Karrieremöglichkeiten beenden (vgl. FILIPP/AYMANN 2011). Betroffene Personen zeigen oftmals langfristig Vulnerabilität, entwickeln und behalten dauerhaft Störungen oder zerbrechen sogar an diesen Erfahrungen (vgl. FOOKEN 2016). Resilienz sollte nicht nur unter dem Aspekt des Kompetenzaufbaus durch Stresserleben, sondern unter dem Aspekt der Vermeidung von Belastung und Schädigung sowie präventiven Maßnahmen betrachtet werden (vgl. FLETCHER/SARKAR 2013).

Untersuchungen von Gusy und Kollegen (2016) zeigten, dass insbesondere das antizipierte Qualifikationspotenzial durch die akademische Ausbildung sowie die soziale Unterstützung von (Mit-)Studierenden bzw. Lehrenden zentrale Ressourcen im studentischen Alltag darstellen. Ihre Ergebnisse stützen die Erkenntnisse anderer Studien im Resilienzbereich, bei denen sich Sinnhaftigkeit sowie soziale Netzwerke und enge Beziehungen als elementare Schutzfaktoren zeigten (vgl. WAXMAN/GRAY/PADRON 2003). Masten (2016) führt als weitere Schutzfaktoren persönliche Eigenschaften wie Intelligenz und Problemlösefähigkeiten, Selbstbeherrschung, emotionale Regulation, Vorausplanung und Erfolgsmotivation sowie Selbstwirksamkeit an. Darüber hinaus schafft eine effektive Gestaltung von Erziehungs- und Bildungssystemen förderliche Rahmenbedingungen. Somit geht es nicht nur um den Aufbau individueller Resilienzfähigkeiten bei den Studierenden, sondern auch um eine entsprechende Schulung des lehren-

den und betreuenden Personals sowie die sinnvolle Gestaltung organisatorischer Rahmenbedingungen.

Positive Anpassung

Die Einordnung, ab wann die Reaktion Studierender als positiv und damit resilient einzustufen ist, gestaltet sich vielfältig. Gleiches gilt für die dafür herangezogenen Indikatoren. Beide Aspekte sind abhängig von der sozialen Erwünschtheit, die wiederum einem starken Einfluss kultureller sowie situationsspezifischer Normen unterliegt (vgl. LI 2017). Kaplan (1999) und Leipold (2015) betonen vor diesem Hintergrund, Anpassungsreaktionen jeweils kontextbezogen zu bewerten.

Viele Studien im Bildungsbereich stellen den schulischen bzw. akademischen Erfolg in Form von guten Noten als resilientes Anpassungsergebnis dar (vgl. LI 2017). Dies scheint vor dem Hintergrund der aktuellen Forschungslage zu kurz zu greifen, da die akademische Kompetenz weitaus mehr Aspekte beinhaltet (LUTHAR/CUSHING 1999; MASTEN et al. 1995). Hierzu gehören unter anderem das akademische Engagement, generelles Wohlbefinden und auch eine Stabilisierung der beruflichen Karriere (vgl. TURNER/HOLDSWORTH/SCOTT-YOUNG 2016; MASTEN 2016).

Daher sollte die positive Anpassung der Studierenden nicht nur am Notenspiegel, sondern an dem Ausmaß des Kompetenzaufbaus gemessen werden, der durch das Stresserleben entsteht. Calhoun und Tedeschi (2014) bezeichnen diesen Prozess als „*stress-related growth*“ und unterteilen drei Kategorien: eine veränderte Eigenwahrnehmung, veränderte Beziehungen zu anderen sowie eine Veränderung der Lebensphilosophie.

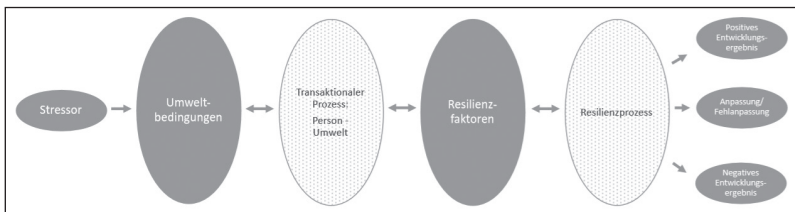
2 Wirkungszusammenhänge und Rahmenmodelle

Um Resilienz als Entwicklungs- und Lernprozess abbilden zu können, bedarf es entsprechender Modelle (vgl. PÄTZOLD 2015; FOOKEN 2016; MASTEN 2016). Der Großteil der Modelle, die in verschiedenen psychologischen Subdisziplinen entwickelt wurden, weist jeweils einen Kontextbezug auf

(vgl. BENGEL/LYSENKO 2012; FLETCHER/SARKAR 2013). Dazu gehören beispielsweise das Nursing Model of Resilience (vgl. POLK 1997), das Adolescent Resilience Model (vgl. HAASE 2004) oder die Theory of Risk and Resilience Factors in Military Families (vgl. PALMER 2008). Darüber hinaus existieren generische Ansätze, die die Grundlage für viele der kontextbezogenen Resilienzmodelle bilden. Eins dieser Modelle wird exemplarisch im Folgenden kurz skizziert.

Kumpfer (1999) entwickelte ein Rahmenmodell, welches den durch einen Stressor ausgelösten Entwicklungsprozess skizziert. Es berücksichtigt vier verschiedene Einflussbereiche: Stressor, Umweltbedingungen, personale Merkmale in Form von Resilienzfaktoren und Entwicklungsergebnisse. Dazu beinhaltet es zwei Transaktionsprozesse. Ein Prozess bildet die Person-Umwelt-Interaktion im Rahmen des transaktionalen Prozesses ab, der andere den Prozess, der durch den Einsatz der Resilienzfaktoren zum jeweiligen Entwicklungsergebnis führt. Bei den Entwicklungsergebnissen werden drei mögliche Szenarien unterschieden: ein positives und damit als resilient eingeordnetes Ergebnis, eine Rückkehr zur Ausgangslage bzw. eine Fehlanpassung sowie ein negatives Entwicklungsergebnis (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Rahmenmodell der Resilienz von Kumpfer

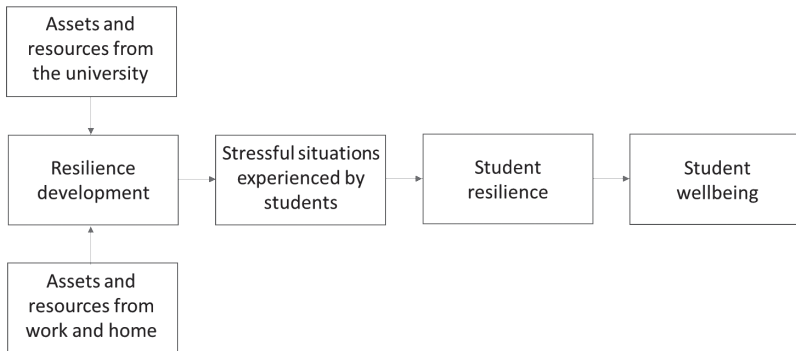


Quelle: (eigene Darstellung in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2014)

Das Modell von Kumpfer (1999) ist als generisches Modell einzuordnen. Es bildet den allgemeinen Resilienzprozess ab, enthält jedoch keine spezifischen Hinweise auf die Ausgestaltung der einzelnen Einflussbereiche oder der Entwicklungsergebnisse. Ein solcher Ansatz ist daher hilfreich, das allgemeine Zusammenspiel der Resilienzkomponenten kontextübergreifend

aufzuzeigen. Er ist allerdings nicht ausreichend, um die Gegebenheiten in Bezug auf ein spezielles Umfeld, wie beispielsweise den akademischen Bereich, differenziert darstellen zu können. Es bedarf somit weiterer kontextspezifischer Differenzierung.

Ein hochschulspezifisches Modell stammt von Turner, Scott-Young und Holdsworth (2017). Die Forscher beziehen sich bei der Entwicklung ihres *Conceptual model of student resilience and wellbeing* auf den ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner (1979). Bronfenbrenner unterteilt das Ökosystem eines Menschen unter anderem in verschiedene Mikrosysteme, die sich aus den Aufgaben, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen eines jeweiligen Lebensbereiches zusammensetzen. In jedem System existieren Rollenbilder, Normen und Regeln, die das Verhalten einer Person beeinflussen können. Die einzelnen Mikrosysteme stehen miteinander in Verbindung und beeinflussen sich gegenseitig, aus der Beziehung zweier Mikrosysteme ergibt sich wiederum das übergeordnete Mesosystem. In Bezug auf die Welt der Studierenden unterscheiden Turner, Scott-Young und Holdsworth (2017) die Mikrosysteme „university“, „home“ und „work“ sowie die Mesosysteme „university and home“, „University and work“ sowie „home and work“. Darüber hinaus nehmen sie in ihrem Modell einen neuen Faktor auf und stellen den Zusammenhang zwischen Resilienz und Well-being her (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Conceptual model of student resilience and wellbeing

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Turner, Scott-Young und Holdsworth 2017, S. 715)

Die Forscher skizzieren den Resilienzprozess als Zusammenspiel der unterstützenden Faktoren, welche die Studierenden aus dem universitären und beruflichen bzw. privaten Umfeld erhalten. Im privaten Bereich nennen die Autoren Familie, Sport und Freizeit, dazu unterstützende Netzwerke. Letzterer Faktor kann auch durch Kollegen im Arbeitsalltag gegeben sein. Im universitären Kontext führen sie Gestaltung eines günstigen Lernumfelds durch Lern- und Lehrstrategien sowie Richtlinien und Prozesse an, ebenso Serviceangebote in Form von Mentorenprogrammen, Beratungsstellen oder Interessens- und Sportgruppen. Ähnlich wie bei Kumpfer (1999) ermöglichen die Schutzfaktoren aus der Umwelt auch im *Conceptual model of student resilience and wellbeing* die Entwicklung von Resilienz, wirken als Puffer und bilden eine Ausgangsbasis für den weiteren Prozess.

In Stresssituationen greifen Studierende auf die entsprechenden unterstützenden Faktoren zurück, entwickeln darüber studentische Resilienz und in Folge dessen entsteht studentisches Wohlbefinden. Damit folgen Turner, Scott-Young und Holdsworth (2017) der Idee von Masten (2014) sowie Heller und Gallenmüller (2019), dass erst das tatsächliche Erleben von Widrigkeiten Resilienz entstehen lässt, vergleichbar mit dem Effekt einer Impfung auf das Immunsystem. Im Sinne von Kumpfers Rahmenmodell kann das studentische Wohlbefinden als positives Entwicklungsergebnis

eingeordnet werden. Andere Anpassungsergebnisse, im Sinne einer negativen oder einer Fehlanpassung, berücksichtigen Turner, Scott-Young und Holdsworth (2017) nicht.

Solche Rahmenmodelle verdeutlichen den Grundgedanken, dass Resilienz erlernbar und keine gegebene und unveränderbare Eigenschaft ist (vgl. LUTHAR/CICCHETTI/BECKER 2000). Des Weiteren bieten sie über die Aufschlüsselung der einzelnen Prozessschritte und der beteiligten Komponenten eine theoretische Basis, um Interventionen für die Förderung studentischer Resilienz zielgerichtet zu gestalten.

3 Förderliche Rahmenbedingungen schaffen

Die Entwicklung von Resilienz kann durch gezielte Maßnahmen unterstützt werden, die einerseits Risiken reduzieren und andererseits ein breites Spektrum an Risiken und Schutzfaktoren adressieren. Nach Bengel und Lyssenko (2012) lassen sich die bisherigen Ansätze zum Aufbau von Resilienz in folgende Bereiche untergliedern:

- Informationsbasierte massenmediale Ansätze für die Öffentlichkeit: Diese Ansätze verfolgen primär die Stärkung des öffentlichen Bewusstseins und bieten erste Informationen für die „Hilfe zur Selbsthilfe“.
- Strukturierte universelle Programme für die Allgemeinbevölkerung: Die Gestaltung der Programme erfolgt ohne die Berücksichtigung spezieller Risikofaktoren und vorangegangener Belastungen. Aufgrund der Kontextspezifität von Resilienz ist zu vermuten, dass dieser Ansatz eher für den Themeneinstieg und erste Impulse geeignet ist sowie ggf. Streuverlusten und Motivationsproblemen unterliegt.
- Selektive Programme für bestimmte Zielgruppen: Diese Programme unterscheiden sich des Weiteren darin, dass sie ohne und auch mit vorheriger Belastung (im Sinne der primären bzw. sekundären Prävention) angeboten werden und den Aufbau allgemeiner oder bestimmter Schutzfaktoren adressieren (spezifisch vs. unspezifische Maßnahmen).

- Mehrebenenprogramme, die über mehrere Interventionsebenen hinweg verschiedene Schutzfaktoren stärken: Vor dem Hintergrund des ökosystemischen Ansatzes von Bronfenbrenner (1979) erscheint diese Vorgehensweise den meisten Erfolg zu versprechen. Studierende bewegen sich in ihrem Alltag in und zwischen mehreren Mikrosystemen, die jeweils Schutz- als auch Risikofaktoren stellen können. Ob und in welchem Umfang Ressourcen des einen Systems bzw. darin erworbene Fähigkeiten auch auf ein anderes System übertragbar sind, steht zurzeit noch zur Diskussion (vgl. dazu die Ausführungen bei Ueno und Oshio 2017). Im Bereich der Mehrebenenprogramme findet ebenso die Diskussion um Verhaltens- und Verhältnisprävention Raum.

Der Aufbau protektiver Faktoren erfordert Situationen, die anspruchsvoll genug sind, um darüber neue Kompetenzen aufzubauen und daran zu wachsen. Gleichzeitig sollten sie die Chance auf eine eigenständige Bewältigung beinhalten (LUTHAR/CICCHETTI/BECKER 2000, FLETCHER/SARKAR 2013). Somit geht es bei der Gestaltung entsprechender Initiativen nicht lediglich darum, jegliche Stressfaktoren zu vermindern oder gar auszuschalten. Die Studierenden sollten vielmehr mit Bedacht vor durchaus hohe, aber realistische Herausforderungen gestellt werden. Dabei kann es kurzfristig zu Belastungsspitzen kommen, bei denen sie entsprechend begleitet und bei Bedarf unterstützt werden (vgl. CALHOUN/TEDESCHI 2014).

Das *Conceptual model of student resilience and wellbeing* von Turner, Scott-Young und Holdsworth (2017) bietet verschiedene Ansatzpunkte für die Gestaltung von Mehrebenenprogrammen im Hochschulkontext:

Unterstützende Faktoren durch die Universität

Das Einfinden in die Studienabläufe stellt besonders im ersten Studienjahr eine Belastung dar (vgl. HERBST et al. 2016). Damit sich die Studierenden bestmöglich in die neuen Gegebenheiten eingewöhnen, ist die Vermittlung von Wissen, Zeitmanagement- sowie Arbeitstechniken und neuen Lernstrategien hilfreich. Weiterhin können ein adäquater Umgang mit Veränderung, Stresssituationen und Prüfungsangst sowie das Erlern-

nen entsprechender Bewältigungstechniken maßgeblich zur akademischen Leistungsfähigkeit beitragen. Verschiedene Studien belegen

- die Wirksamkeit von Meditation und Yoga im akademischen Kontext (vgl. PAUL/SAHA 2016),
- die positive Korrelation von Achtsamkeitstraining und Resilienz (vgl. VIDIC/CHERUP 2019),
- den erfolgreichen Aufbau von Resilienz und Copingstrategien über entsprechend moderierte Gesprächsgruppen (Resilience and Coping Intervention, kurz: RCI; vgl. HOUSTON et al. 2017 und FIRST/FIRST/HOUSTON 2018),
- die positive Wirkung erlebnispädagogischer Outdoor-Aktivitäten (vgl. SHELLMAN/HILL 2017) und ebenso
- die Bedeutung spiritueller Aspekte (vgl. GUSY 2016).

Neben der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen sollte das Augenmerk auch auf organisatorischen Aspekten liegen. Hierzu zählt unter anderem die Gestaltung von Studienverlaufsplänen unter Berücksichtigung des realen Zeitaufwandes. Durch eine konkrete Berechnung der Arbeitsbelastung innerhalb der einzelnen Module und eine eventuelle Umverteilung von Modulen können Belastungsspitzen vermieden werden. Der Zugang zu Lernräumen mit entsprechender technischer Ausstattung und Ruhe kann weiterhin dazu beitragen, ein förderliches Lernumfeld zu kreieren.

Auch eine schlanke und transparente Gestaltung hochschulinterner Prozesse kann einen wertvollen Beitrag leisten, vom Zeitpunkt der Einschreibung über die Zulassung zu Wahlmodulen und die Anmeldung zu Prüfungen bis hin zu Regularien für Abschlussarbeiten.

In vielen Studien wird die Einbindung in soziale Netzwerke als wichtigster Schutzfaktor benannt (vgl. FLETCHER/SARKAR 2013). Die Hochschule kann die Bildung dieser Netzwerke über Einführungswochen, Patenschaften oder Mentoringprogramme fördern. Ebenso hilfreich ist eine entsprechende Gestaltung der Lehrveranstaltungen, bei denen die Studierenden untereinander in Kontakt kommen können. Weitere Möglichkeiten bieten sich

in Form von Kursangeboten sowie auch außerhalb des Campus, beispielsweise Gruppen in sozialen Netzwerken und Projekttag bzw. -wochen, von denen vor allem auch extern zugezogene Studierende profitieren (vgl. TURNER/SCOTT-YOUNG/HOLDSWORTH 2017).

Unterstützende Faktoren durch das private Umfeld und die Arbeit:

Der Erhalt des bestehenden sowie der Aufbau eines neuen sozialen Umfeldes gestalten sich oftmals gerade in den ersten Hochschulse mestern als Herausforderung. Der Umzug an den Studienort, Pendelzeiten, ungewohnte Arbeitsbelastungen durch das Studium und ggf. ergänzende beruflichen Verpflichtungen sowie eine neue Alltagsgestaltung bringen viel Veränderung mit sich. Nicht nur die Studierenden, sondern auch ihr privates Umfeld sind von diesem Wandel betroffen. Gewachsene Freundschaften, Partnerschaften und familiäre Einbindung können viel Stabilität in herausfordernden Zeiten bringen, Rückhalt geben und die Eingewöhnung in den neuen studentischen Alltag erleichtern. Das Umfeld Studierender stellt jedoch nicht immer nur eine Ressource dar, sondern bietet auch Konfliktpotenzial. Beispielsweise können Leistungsansprüche der Eltern, der Wunsch des Partners nach mehr gemeinsamer Zeit oder ein anderer Arbeitsrhythmus des Freundeskreises erhebliche Stressfaktoren darstellen. Insbesondere lernintensive Zeiten und stressige Prüfungsphasen erfordern Verständnis und Rücksichtnahme aus dem Umfeld. Henderson und Milstein (2003) empfehlen daher unter anderem klare und konsequente Grenzen zu setzen sowie Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeiten aufzubauen.

Begleitung des Aufbaus studentischer Resilienz durch die positive Bewältigung von Stresssituationen:

Unterstützende Faktoren aus dem Umfeld und der Erwerb von persönlichen Fähigkeiten, wie Selbstwirksamkeit oder Stressbewältigungskompetenzen, bilden die Basis des individuellen Resilienzpotenzials einer Person. Nach Masten (2016) entwickelt und beweist sich die eigentliche Resilienz erst durch das Erleben von widrigen Situationen. Denn erst hier kommen die externen Schutz- und individuellen Resilienzfaktoren tatsächlich zum

Einsatz, ermöglichen eine positive Anpassung an die Situation und persönliches Wachstum.

Lehrende und weitere Ansprechpartner in der Hochschule können eine aktive Helferrolle bei der Bewältigung studentischer Stresssituationen einnehmen und so zusätzlich die Vermittlung von Kompetenzen und Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen verstärken. Untersuchungen von Johnson und Kollegen (2015) zeigen, dass hochschulinterne Bezugspersonen Studierenden als resiliente „Rollenvorbilder“ dienen können. Aktives Vorleben übt einen höheren Einfluss auf die wahrgenommene Resilienz und die Auswahl der Strategien aus als motivierendes „Zureden“. Auch Morrison und Allen (2007) geben die Empfehlung, die Unterrichtenden zu schulen, so dass diese wiederum gezielt den Resilienzaufbau bei den Studierenden fördern können. Die Ausbildung der Hochschulmitarbeiter als Rollenvorbilder stellt in ihren Augen einen wichtigen Punkt im Rahmen eines ganzheitlichen Resilienzkonzeptes dar. Hierbei werden die Entwicklung von Autonomie, Sinnhaftigkeit, sozialer Kompetenz, Problemlösungsfähigkeit sowie Leistungsmotivation, aber auch die Arbeitsplatz- sowie Arbeitszeitgestaltung als zentrale Aspekte eingebunden. Darüber hinaus spielt die Schulung kommunikativer Fähigkeiten eine wichtige Rolle, um eine gute Gesprächsführung mit konstruktiven Rückmeldungen sicherstellen zu können.

Studierenden über die rein fachlichen Fragen hinaus als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen bedarf Zeit und Raum. Die Gestaltung der Präsenzveranstaltungen lässt eine entsprechende Interaktion meist erst außerhalb der Lehrveranstaltungen zu und ist dadurch oft mit einer Mehrbelastung der Lehrenden verbunden. Insbesondere im Fernstudienkonzept stellt die Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden eine Herausforderung dar. Der Umfang an Präsenzveranstaltungen ist deutlich geringer und damit verbunden die Chance auf einen persönlichen Austausch. Die Verlagerung der Kommunikation auf digitale Kanäle ist dabei mit den diesen Medien innewohnenden Chancen wie auch Risiken verbunden. Entsprechend wichtig ist es, gut strukturierte und aufeinander abgestimmte Plattformen für die Ansprechbarkeit zu schaffen, die Erreichbarkeit per

Mail und Telefon zu sichern, Sprechstunden anzubieten und in angemessenem Umfang Personalstunden für die Beratung einzuplanen.

4 Individuelle Resilienzfaktoren aufbauen

Förderliche Umweltbedingungen leisten einen wichtigen Beitrag zur positiven Bewältigung einer herausfordernden Situation und erleichtern ein resilientes Verhalten. Ob eine Person aber tatsächlich gut mit den Gegebenheiten umgehen kann, hängt maßgeblich von den persönlichen Fähigkeiten ab. Daher sollte Studierenden die Möglichkeit geboten werden, ihre Resilienzfähigkeiten gezielt zu entwickeln.

Hierfür sollten Basiskompetenzen der Stressbewältigung vermittelt werden, die sowohl dauerhaft das Stresslevel reduzieren als auch im Sinne einer SOS-Technik die Handlungsfähigkeit unter Belastung sichern können. Beispielfhaft seien hier Übungen zur Aufmerksamkeits- und Aktivitätsregulation in Form von Selbstinstruktionen und mentalen Stoppschildern oder ähnliche kognitive Ansätze genannt.

Nach den neuesten Erkenntnissen der Hirnforschung reichen kognitive Ansätze jedoch nicht aus, um eine nachhaltige Veränderung zu erwirken. Kahnemann (2016) unterscheidet zwei Systemebenen des menschlichen Erlebens, Denkens und Verhaltens. System 1 agiert unbewusst, entzieht sich der bewussten Steuerung, ist schnell und funktioniert stabil. Es bildet das routinierte Denken ab, basiert auf Gewohnheiten und Automatisierungen. Daher ist es schwer zu kontrollieren bzw. zu verändern. Seine schnelle Reaktionsfähigkeit bildet laut Kahnemann (2016) die Grundlage jeglichen Leistungsvermögens. System 2 schaltet sich erst ab einem gewissen Aktivierungsgrad des zentralen Nervensystems ein und kommt dann zum Einsatz, wenn System 1 keine angemessene Reaktion hervorbringt. Es verbraucht deutlich mehr Energie, arbeitet langsam, zeigt sich einerseits stör anfällig, ermöglicht andererseits aber bewusstes, flexibles und differenziertes Denken. Durch System 2 erfolgt eine nähere Betrachtung der Situation, es werden Erklärungen und Lösungen entwickelt. Trotz aller Bewusstheit

neigt System 2 dazu, die Einordnung von System 1 zu unterstützen und augenscheinlich zu rationalisieren. Beide Systeme agieren parallel und bilden mit den emotionalen und kognitiven Prozessen die Basis der menschlichen Psyche. Neben den oben beschriebenen kognitiven Ansätzen bedarf es daher ebenso emotionsorientierter Techniken, um konkretes Verhalten bzw. Verhaltensänderungen zu ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund wird der Fokus des Resilienztrainings auf die positiven Wachstumsaspekte einer Situation gelenkt. Es geht weniger um ein aktives Vermeiden „falscher“ oder nicht dienlicher Gedanken als mehr um die Akzeptanz dessen, was ist, sowie um eine Um-/Neudeutung der Gegebenheiten mit dem Blick auf Chancen und Möglichkeiten (vgl. DOLBIER/JAGGARS/STEINHARDT 2010; HOOPEs 2017). Wichtige Schritte sind hierbei das bewusste Wahrnehmen sowie Benennen der eigenen Gedanken und Gefühle sowie Abstand gewinnen und Loslassen, um ein planvolles Handeln zu ermöglichen. Übungen aus dem Achtsamkeitstraining, der Atemlenkung und Meditation können hierfür eine gute Hilfestellung leisten.

Die Entwicklung eines positiven Mindsets ermöglicht einen resilienten Umgang mit herausfordernden Situationen. Magnuson und Barnett (2013) empfehlen, eine gewisse jugendliche Verspieltheit aufrechtzuerhalten und dies auch gezielt durch spielerische Elemente im Studium zu fördern. Sie begründen dies mit den Ergebnissen ihrer Studie, die zeigten, dass verspielte Studierende andere Copingstrategien auswählen, Stressoren als weniger lähmend empfinden und diese daher direkt „attackieren“. Diese Vorgehensweise verringerte das Stressempfinden.

Ein resilienter Umgang mit Herausforderungen bedeutet dabei nicht, alles auf die leichte Schulter zu nehmen, sondern darin die Lernmöglichkeiten zu erkennen. Steinhardt und Dolbier (2008) entwickelten daher ein psychoedukatives Programm (*Transforming lives through resilience education*), bei dem der Fokus auf der Vermittlung von Techniken aus dem Bereich der kognitiven Verhaltenstherapie liegt. In vier verschiedenen Einheiten werden die Umdeutung von Situationen, der Aufbau neuer Verhaltensweisen und die kognitive Umstrukturierung geschult:

1. Transforming stress into resilience: emotionsfokussierte und problemorientierte Copingstrategien, um in Stresssituationen Ruhe zu bewahren.
2. Taking responsibility: Eigenverantwortung übernehmen und Selbstwirksamkeit stärken.
3. Focusing in empowering interpretations: Einfluss der eigenen Kognitionen und Interpretationen bei der Stresswahrnehmung und Verarbeitung, rationales Denken aufbauen.
4. Creating meaningful connections: Aufbau und Pflege eines tragfähigen und unterstützenden sozialen Netzwerkes.

Die Inhalte werden in Form von Präsenzangeboten und Onlinevideos vermittelt (weiterführende Informationen unter <https://sites.edb.utexas.edu/resilienceeducation/>).

Ein weiterer Ansatz stammt von Hoopes (2017). Das Prosilience-Konzept der Resilience Alliance beinhaltet einen Fragebogen, der anhand von 75 Items ein individuelles Resilienzprofil erhebt. Das Profil umfasst sieben Resilienzfähigkeiten, die Hoopes als Resilienzmuskeln bezeichnet. Hierzu gehören eine generell positive Einstellung, Zuversicht, die Fähigkeit, Prioritäten zu setzen und Strukturen zu schaffen, Kreativität, soziale Verbundenheit und Experimentierfreude. Das Sinnbild der Muskeln verdeutlicht die Eigenschaften, die Hoopes den Resilienzfähigkeiten zuschreibt: Sie sind grundsätzlich in jedem vorhanden, können stärker oder schwächer ausgeprägt sein, sie arbeiten zusammen, sie benötigen Energie, sparen bei richtigem Einsatz aber auch Ressourcen und sollten optimalerweise in Balance sein. Die einzelnen Resilienzfähigkeiten können über gezielte Übungen im Alltag trainiert werden. Das Prosilience-Konzept enthält sieben Handlungsstufen:

1. Recognizing challenge/disruption: Die Herausforderung bzw. Störung und den damit verbundenen Handlungsbedarf wahrnehmen.
2. Taking action to calm yourself: Maßnahmen ergreifen, um sich zu beruhigen, um dann mit klarem Kopf nachdenken zu können.

3. Evaluate the challenge: Die Herausforderung möglichst objektiv einordnen (Wodurch entsteht sie, wie lange dauert sie und welche Auswirkungen hat sie?).
4. Selecting the best strategies: Unter den verschiedenen Handlungsmöglichkeiten die besten Strategien auswählen.
5. Solving problems using the resilience muscles: Probleme lösen mit Hilfe der verschiedenen Resilienzmuskeln, jeder Muskel (jede Fähigkeit) kann einen wertvollen Beitrag leisten, daher sollten möglichst viele Muskeln zum Einsatz kommen.
6. Protecting and replenishing energy: Herausforderungen und unerwartete Situationen zu bewältigen kostet mentale, emotionale, teils auch körperliche und spirituelle Energie. Daher ist es wichtig, nach der Belastung entsprechende Erholungsphasen einzuplanen.
7. Reflect: Jede schwierige Situation beinhaltet die Möglichkeit, zu lernen und neue Fähigkeiten aufzubauen. Nach einer gewissen Erholungszeit kann reflektiert werden, was gut gelaufen ist, was man bei ähnlichen Situationen in der Zukunft anders machen möchte und welche Fähigkeiten dafür im Vorfeld trainiert werden sollten.

Der Fragebogen kann online ausgefüllt werden. Die individuelle Auswertung und die Ausarbeitung von Übungen zum Aufbau der einzelnen Resilienzfähigkeiten werden von einem auf das Konzept geschulten Resilience Practitioner vorgenommen. Das Konzept beinhaltet je nach Bedarf Einzel- oder Gruppenschulungen (weiterführende Informationen unter <http://resiliencealliance.com/>). Der Fragebogen der Resilience Alliance wurde von Wang (2009) im Hochschulkontext angewendet. Dabei wurden 289 Studierende aus über 50 verschiedenen Ländern befragt. Die Untersuchung zeigte, dass die Studierenden, die dem Fragebogenergebnis nach als resilient eingestuft werden konnten, deutlich weniger Anpassungsprobleme an das akademische Umfeld aufwiesen.

5 Organisatorische Herausforderungen

Die Hochschule bietet ein natürliches Setting, in dem Studierende über mehrere Jahre mit dem Thema Resilienz in Kontakt gebracht werden können. Insbesondere der Aufbau individueller Resilienzkompetenzen sollte präventiv erfolgen. Hierfür eignen sich die Einstiegsphasen ins Studium und ruhigere Abschnitte außerhalb belastender Prüfungsphasen. Studierende erleben oftmals erst im Ernstfall, wie notwendig und hilfreich Stressmanagement- und Resilienzkompetenzen sind. Umso wichtiger ist eine entsprechende Sensibilisierung im Vorfeld. Unter dem Gesichtspunkt der möglichst großen Erreichbarkeit bieten sich die Kommunikation über eine Homepage, Mailings, Social-Media-Kanäle, Videos, Broschüren oder auch Informationsveranstaltungen in Erstsemester- bzw. weiteren Lehrveranstaltungen sowie der Aushang an schwarzen Brettern an.

Die Umsetzung gezielter Trainingsmaßnahmen zum individuellen Resilienzaufbau bringt nach Vidic und Cherup (2019) Probleme bei der Implementierung und Akzeptanz mit sich. Studierende fühlen sich bereits durch die bestehenden Studieninhalte überlastet und es mangelt ihnen an Bereitschaft, sich weiteren Programmen auszusetzen. Hinzu kommen die Skepsis gegenüber solchen Trainingsmaßnahmen sowie ähnliche Punkte, die Studierende auch an der Nutzung von Beratungsstellen hindert. Hierzu zählen Zeitmangel, empfundene Stigmatisierung, Vertraulichkeitsbedenken und Angst. Eine mögliche Lösung besteht darin, die Themen nicht nur in freiwilligen Veranstaltungen zu adressieren, sondern direkt das Curriculum einzubauen und so einen selbstverständlichen Umgang zu ermöglichen.

Auch die Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen steht vor einigen Herausforderungen: überlastete Hochschulmitarbeiter, die neben ihrem eigenen Alltag auch noch ein Blick und Ohr für die Bedürfnisse der Studierenden ermöglichen müssen; eng getaktete Lehrveranstaltungen und großer Stoffumfang, der wenig Raum für Interaktionen abseits des fachlichen Austausches bietet, sowie fehlende Gelder, um förderliche Lernumfelder zu schaffen (vgl. 13. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen 2017).

6 Limitationen und Ausblick

Für weiterführende kontextspezifische Untersuchungen von Resilienz ist die Bildung eines konsensfähigen Begriffsverständnisses notwendig. Rahmenmodelle, wie sie von Kumpfer (1999) sowie Turner, Scott-Young und Holdsworth (2017) entwickelt wurden, bieten ein hilfreiches Gedankengebäude, um den Einfluss von Schutz- und Stressfaktoren auf die Entwicklung akademischer Resilienz zu untersuchen.

Für die Beurteilung der Wirksamkeit von Interventionen bedarf es eines geeigneten Messinstrumentariums. Das heterogene Verständnis von Begrifflichkeiten und Inhalten der Resilienzkomponenten spiegelt sich auch in den verwendeten Messinstrumenten wider. Nach Turner, Holdsworth und Scott-Young (2016) existieren bislang nur wenige Skalen, die im Hochschulkontext validiert wurden. Ein Beispiel hierfür stellt die RAU-Skala (Resilience at University) dar, die mit 20 Items 6 verschiedene Subskalen abbildet: (1) finding your calling; (2) interacting cooperatively and living authentically; (3) managing stress; (4) building networks; (5) maintaining perspective: reframe setbacks/challenging experiences as learning opportunities, maintain a solution-focus, manage negativity; (6) staying healthy (vgl. TURNER/SCOTT-YOUNG/HOLDSWORTH 2017).

In den überwiegenden Fällen finden klassische Skalen der Resilienzforschung Anwendung, hierzu zählen beispielsweise die Connor-Davidson Scale (vgl. DOLBIER/JAGGARS/STEINHARDT 2010; HOUSTON et al. 2017) oder die Brief Resilience Scale (VIDIC/CHERUP 2019). Diese sind jedoch zu generisch, da sie zwar generelle Resilienzkomponenten abfragen, jedoch den akademischen Bezug vermissen lassen. Insbesondere die Komponente der positiven Anpassung sollte weiter spezifiziert werden, um den Zugewinn von Fähigkeiten und persönlichem Wachstum kontextbezogen messbar zu machen. Dolbier, Jaggars und Steinhardt (2010) erhoben zu diesem Zweck beispielsweise zusätzlich zur Resilienz das stressbedingte Wachstum anhand des Post-traumatic Growth Inventory (PTGI). Die Forscher konnten eine signifikante Korrelation zwischen stressbedingtem Wachstum und Resilienz herstellen.

Langzeitstudien mit mehreren Messzeitpunkten bieten den Vorteil, die Entwicklung akademischer Resilienz über den Studienverlauf aufgreifen zu können, und werden damit dem dynamischen Prozesscharakter von Resilienz gerecht. Entsprechende Untersuchungen stehen nach aktuellem Kenntnisstand noch aus und bieten ein interessantes zukünftiges Forschungsfeld.¹

1 Wir danken Dr. Linda Hoopes für Informationen über den Personal Resilience Questionnaire und für empfohlene Literatur. Es besteht kein Interessenkonflikt. We thank Dr. Linda Hoopes for assistance with information about the Personal Resilience Questionnaire and recommended literature. There is no conflict of interest.

Literaturverzeichnis

BACKMANN, J.; WEISS, M.; SCHIPPERS, M. C.; HOEGL, M. (2019): Personality factors, student resiliency, and the moderating role of achievement values in study progress. In: *Learning and Individual Differences* 72, S. 39–48. DOI: 10.1016/j.lindif.2019.04.004.

BENGEL, J. & LYSENKO, L. (2012): Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. Aufl.: 1.3.11.12. Köln: BZgA (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, 43). Online verfügbar unter: <http://www.bzga.de/pdf.php?id=601d3eab3f45a0702098da947a5deea8>.

BLOCK, J. H. & BLOCK, J. (1977): The Developmental Continuity of Ego Control and Ego Resiliency: Some Accomplishments. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (New Orleans, Louisiana, March 17–20, 1977).

BLOCK, J. H. & BLOCK, J. (1980): The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In: W. A. COLLINS (Hrsg.), *Development of cognition, affect and social relations: The Minnesota symposia on child psychology*, 13, S. 39–101. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

BOGDAHN, O. & LÖWE, A. (2019): Erfolgs- und Stressfaktoren im Fernstudium

BRONFENBRENNER, U. (1979): *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CALHOUN, L. G. & TEDESCHI, R. G. (2014): *Handbook of Posttraumatic Growth. Research and Practice*. Hoboken: Taylor and Francis.

DEUTSCHLAND (2017): *Studiensituation und studentische Orientierungen*. 13. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Stand Dezember 2017. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

DOLBIER, C. L.; JAGGARS, S. S. & STEINHARDT, M. A. (2010): Stress-related growth: pre-intervention correlates and change following a resilience intervention. In: *Stress and Health* 26 (2), S. 135–147. DOI: 10.1002/smi.1275.

FILIPP, S.-H. & AYMANN, P. (2011): *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen*. Unter Mitarbeit von: Technische Universität Dortmund: Technische Universität Dortmund.

FIRST, J.; FIRST, N. L. & HOUSTON, J. B. (2018): Resilience and Coping Intervention (RCI): A Group Intervention to Foster College Student Resilience. In: *Social Work with Groups* 41 (3), S. 198–210. DOI: 10.1080/01609513.2016.1272032.

FLETCHER, D. & SARKAR, M. (2013): Psychological Resilience. In: *European Psychologist* 18 (1), S. 12–23. DOI: 10.1027/1016-9040/a000124.

- FOOKEN, I. (2016): Psychologische Perspektiven der Resilienzforschung. In: Multi-disziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung. Wiesbaden: Springer, S. 13–45.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K. & RÖNNAU-BÖSE, M. (2015): Resilienz (4. aktual. Aufl.). UTB S (Small-Format): Vol. 3290. München: UTB; Reinhardt, Ernst.
- GABLE, S. L. & HAIDT, J. (2005): What (and Why) is Positive Psychology? In: *Review of General Psychology* 9 (2), S. 103–110. DOI: 10.1037/1089-2680.9.2.103.
- GALLI, N. & VEALEY, R. S. (2008): „Bouncing Back“ from Adversity: Athletes' Experiences of Resilience. *The Sport Psychologist*, 22 (3), S. 316–335. doi: 10.1123/tsp.22.3.316
- GROBE, T. G.; STEINMANN, S. & SZECSENYI, J. (Hg.): Arztreport 2018. BARMER.
- GUSY, B.; WÖRFEL, F. & LOHMANN, K. (2016): Erschöpfung und Engagement im Studium. In: *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie* 24 (1), S. 41–53. DOI: 10.1026/0943-8149/a000153.
- HAASE, J. E. (2004): The adolescent resilience model as a guide to interventions. *Journal of Pediatric Oncology Nursing: Official Journal of the Association of Pediatric Oncology Nurses*, 21 (5), S. 289–99. doi: 10.1177/1043454204267922
- HELLER, J.; GALLENMÜLLER, N. (2019): Resilienz-Coaching: Zwischen „Händchenhalten“ für Einzelne und Kulturentwicklung für Organisationen. In: J. HELLER (Hg.): Resilienz für die VUCA-Welt, Bd. 67. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 3–18.
- HENDERSON, N.; MILSTEIN, M. M. (2003): Resiliency in schools. Making it happen for students and educators. Updated ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- HERBST, U.; VOETH, M.; EIDHOFF, A. T.; MÜLLER, M. & STIEF, S. (2016): Studienrendstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung, AOK-Bundesverband (Hrsg.) Studie 2016
- HOLM, T. (Hg.) (2015): TK-CampusKompass. Umfrage zur Gesundheit von Studierenden. Hamburg: Techniker Krankenkasse, Bereich Markt und Kunde, Fachreferat Gesundheitsmanagement. Online verfügbar unter: <https://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/724592/Datei/4160/TK-CampusKompass.pdf>.
- HOOPES, L. L. (2017): Prosilience: Building Your Resilience for a Turbulent World, Dara Press.
- HOUSTON, J. B.; FIRST, J.; SPIALEK, M. L.; SORENSON, M. E.; MILLS-SANDOVAL, T.; LOCKETT, M. ET AL. (2017): Randomized controlled trial of the Resilience and Coping Intervention (RCI) with undergraduate university students. In: *Journal of American college health: J of ACH* 65 (1), S. 1–9. DOI: 10.1080/07448481.2016.1227826.
- JOHNSON, M. L.; TAASOOBSHIRAZI, G.; KESTLER, J. L. & CORDOVA, J. R. (2015): Models and messengers of resilience: a theoretical model of college students' resil-

ience, regulatory strategy use, and academic achievement. In: *Educational Psychology* 35 (7), S. 869–885. DOI: 10.1080/01443410.2014.893560.

KAHNEMAN, D. (2016): Schnelles Denken, langsames Denken. München: Penguin Verlag.

KAPLAN, H. B. (1999): Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In: M. D. GLANTZ & J. L. JOHNSON (Hrsg.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (S. 17–83). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

KUMPFER, K. (1999): Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In: M. D. GLANTZ & J. L. JOHNSON (Hrsg.), *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York: Plenum Press.

LEIPOLD, B. (2015): Resilienz im Erwachsenenalter. UTB GmbH, Stuttgart.

LEIPOLD, B. & GREVE, W. (2009): Resilience. *European Psychologist*, 14 (1), S. 40–50. doi: 10.1027/1016-9040.14.1.40

LI, H. (2017): The ‚secrets‘ of Chinese students’ academic success: academic resilience among students from highly competitive academic environments. In: *Educational Psychology* 37 (8), S. 1001–1014. DOI: 10.1080/01443410.2017.1322179.

LÖSEL, F. & BENDER, D. (2007): Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen. Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: G. OPP, M. FINGERLE & D. BENDER (Hrsg.). (2007). *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 57–78). München [u.a.]: Reinhardt.

LUTHAR, S. S. & CUSHING, G. (1999): Measurement issues in the empirical study of resilience. In: M. D. GLANTZ & J. L. JOHNSON (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (Chapter 7, S. 129–160). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

LUTHAR, S. S.; CICHETTI, D. & BECKER, B. (2000): The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, S. 543–562. doi: 10.1111/1467-8624.00164

MAGNUSON, C. D.; BARNETT, L. A. (2013): The Playful Advantage: How Playfulness Enhances Coping with Stress. In: *Leisure Sciences* 35 (2), S. 129–144. DOI: 10.1080/01490400.2013.761905.

MASTEN, A. S. (2016): Resilienz: Modelle, Fakten & Neurobiologie. Das ganz normale Wunder entschlüsselt. Paderborn: Junfermann Verlag; Junfermannsche Verlagsbuchhandlung (Reihe Fachbuch Resilienz).

MASTEN, A. S.; COATSWORTH, J. D.; NEEMANN, J.; GEST, S. D.; TELLEGEN, A. & GARMEZY, N. (1995): The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66, S. 1635–1659.

- MORRISON, G. M. & ALLEN, M. R. (2007): Promoting Student Resilience in School Contexts. In: *Theory Into Practice* 46 (2), S.162–169. DOI: 10.1080/00405840701233172.
- ORTENBURGER, A. (2013): Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten; Berichtsband. Hannover: HIS (Forum Hochschule, 2013,3). verfügbar unter: www.hisbus.de/about/pdf/KNO3_2013_Studierende_im_Stress.pdf, Zugriff am 17.10.2018.
- PALMER, C. (2008): A Theory of Risk and Resilience Factors in Military Families. In: *Military Psychology* 20 (3), S.205–217. doi: 10.1080/08995600802118858
- PATZELT, A. (2015): Resilienz und Stressmanagement. Eine Untersuchung des Einflussfaktors Resilienz auf die Stressbewältigung am Arbeitsplatz. *Wirtschaftspsychologie*, 4, S. 33–43.
- PÄTZOLD, P. B. (2015): Die Bedeutung einer resilienzorientierten Haltung bei Führungskräften im Zusammenhang mit Selbstverantwortung – Eine qualitative Untersuchung. *Wirtschaftspsychologie*, 4, S. 23–32.
- PAUL, M. & SAHA, P. (2016): Spirituality as a potential psychological capital tool to deal with academic stress among management students. In: *The IUP journal of organizational behavior: IJOB Bd. XV, 4 (October)*, S. 45–65.
- POLK, L. V. (1997): Toward a middle-range theory of resilience. *ANS. Advances in Nursing Science*, 19, S. 1–13.
- RICHARDSON, G. E. (2002): The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58 (3), S.307–321. doi: 10.1002/jclp.10020
- RUTTER, M. (1987): Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: *The American journal of orthopsychiatry* 57 (3), S.316–331. DOI: 10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x.
- SHELLMAN, A.; HILL, E. (2017): Flourishing through Resilience: The Impact of a College Outdoor Education Program. In: *JPR A* 35 (4), S. 59–68. DOI: 10.18666/JPR A-2017-V35-I4-7779.
- STEINHARDT, M.; DOLBIER, C. (2008): Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. In: *Journal of American college health: J of ACH* 56 (4), S.445–453. DOI: 10.3200/JACH.56.44.445-454.
- TURIAUX, J. & KRINNER, C. (2014): Gestresst im Studium? Ein empirischer Vergleich Studierender verschiedener Hochschultypen und eine explorative Analyse potentieller Stressoren. In: *Journal of Business and Media Psychology* (1), S.18–28. Online verfügbar unter: www.journal-bmp.de; Zugriff am 17.10.2018

TURNER, M.; HOLDSWORTH, S.; SCOTT-YOUNG, C. M. (2016): Resilience at University: the development and testing of a new measure. In: *Higher Education Research & Development* 36 (2), S. 386–400. DOI: 10.1080/07294360.2016.1185398.

TURNER, M.; SCOTT-YOUNG, C. M.; HOLDSWORTH, S. (2017): Promoting well-being at university: the role of resilience for students of the built environment. In: *Construction Management and Economics* 35 (11-12), S. 707–718. DOI: 10.1080/01446193.2017.1353698.

UENO, Y. & OSHIO, A. (2017): Formation of resilience in Japanese athletes: Relevance to personality traits and day-to-day resilience. *Journal of Physical Education & Sport*, 17 (3), S. 2030–2033.

UNGAR, M. (2008): Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38, S. 218–235.

VIDIC, Z. & CHERUP, N. (2019): Mindfulness in Classroom: Effect of a Mindfulness-based Relaxation Class on College Students' Stress, Resilience, Self- Efficacy and Perfectionism; *College Student Journal*, Volume 53, Number 1, March 2019, S. 130–144(15).

WAGSTAFF, C.; HINGS, R.; LARNER, R. & FLETCHER, D. (2018): Psychological Resilience's Moderation of the Relationship Between the Frequency of Organizational Stressors and Burnout in Athletes and Coaches. In: *The Sport Psychologist* 32 (3), S. 178–188. doi: 10.1123/tsp.2016-0068

WANG, J. (2009): A Study of Resiliency Characteristics in the Adjustment of International Graduate Students at American Universities. In: *Journal of Studies in International Education* 13 (1), S. 22–45. DOI: 10.1177/1028315307308139.

WANG, M. C.; HAERTEL, G. D. & WALBERG, H. J. (1994): „Synthesis of Research: What Helps Students Learn?“, *Educational Leadership*, December 1993/January 1994, S. 74–79.

WAXMAN, H. C.; GRAY, J. P.; & PADRON, Y. N. (2003): Review of research on educational resilience (11). Santa Cruz: Center for Research on Education Diversity and Excellence, University of California.

WINK, R. (2016): Resilienzperspektive als wissenschaftliche Chance: Eine Einstimmung zu diesem Sammelband. In: R. Wink (Hrsg.), *Studien zur Resilienzforschung. Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung* (S. 1–11). Wiesbaden: Springer.

WINK, R. (Hrsg.). (2016): *Studien zur Resilienzforschung. Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung*. Wiesbaden: Springer.

POTENZIELLE DETERMINANTEN FÜR DAS STRESSEMPFINDEN BEI BACHELOR- UND MASTERSTUDIERENDEN

*Donia Bozorgnia, Susanne Schulte,
Thomas Seppelfricke*

Stressempfinden bei Studierenden, Stressbewältigung,
Ressourcen, Resilienz, Selbstwirksamkeit, interne
Kontrollüberzeugung, soziale Netze

Zusammenfassung

Die Gestaltung des aktuellen Studiensystems wird durch die Beschlüsse des Bologna-Prozesses bestimmt (ERATH/BALKOW 2016). In diesem Zusammenhang zeigen sich eine Steigerung des subjektiven Belastungsempfindens (BARGEL/RAMM/MULTRUS 2012) sowie signifikant höhere Werte der emotionalen Erschöpfung unter den Studierenden (PFLEGING/GERHARDT 2013). Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, potenziell stressauslösende Determinanten bei Studierenden zu identifizieren und Stressbewältigungsstrategien aufzuzeigen. Im Mittelpunkt der Erhebung standen die Untersuchung geschlechtsspezifischer Unterschiede im Stresserleben sowie der Zusammenhang von allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung und interner Kontrollüberzeugung mit dem Stressempfinden. Im Rahmen der vorliegenden Querschnittstudie wurde mithilfe des *SCIs* das Stressempfinden (SATOW 2012), mittels des *ASKU* die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (BEIERLEIN/KOVALEVA/KEMPER/RAMMSTEDT 2014) und durch die *IE-4* die interne Kontrollüberzeugung von 130 Probanden erfasst (KOVALEVA ET AL. 2014). Es zeigte sich ein signifikant höheres Stressempfinden bei den weiblichen Studierenden. Ferner ließ sich ein signifikant negativer Zusammenhang der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung mit dem

subjektiven Stressempfinden aufzeigen. Ebenso erwies sich das subjektive Stressempfinden als signifikant negativ mit der internalen Kontrollüberzeugung assoziiert.

Abstract

The design of the current study system is determined by the decisions of the Bologna Process (ERATH/BALKOW 2016). Stimulated through the Bologna Process, there is an increase in subjective sensation of stress (BARGEL/RAMM/MULTRUS 2012) and significantly higher levels of emotional exhaustion among students (PFLEGING/GERHARDT 2013). The aim of this study is to identify potentially stress-inducing determinants in students and to have a look on their coping strategies. The survey focused on gender-specific differences in stress experiences and examined how the general expectation of self-efficacy as well as internal conviction of control are related to the sensation of stress. In this cross-sectional study the *SCI* was used to assess stress sensation (SATOW 2012), the *ASKU* to assess general self-efficacy expectations (BEIERLEIN ET AL. 2014) and the *IE-4* to assess internal control conviction of 130 subjects (KOVALEVA ET AL. 2014). Significantly higher stress levels were found in female participants. Furthermore, our study revealed a significant negative association between general expectation of self-efficacy and subjective sensation of stress. Likewise, subjective stress sensation was significantly and negatively connected with internal control monitoring.

1 Einleitung

„Prüfungsangst, Zukunftsangst, Leistungs- oder Erwartungsdruck – zumindest einer dieser psychischen Belastungen sieht sich laut einer Krankenkassen-Studie jeder sechste Studierende ausgesetzt“, (ZWICK 2018, o. S.). Der ausgewählte Textausschnitt gibt einen Teil des *Deutschlandfunk*-Artikels *Studierende über Stress – Gehetzt in die Zukunft* wieder. Er benennt psychische Belastungen, die für viele Studierende alltäglich sind (ZWICK 2018). Das *Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung* hat gemeinsam mit der *Freien Universität Berlin* und der *Techniker Krankenkasse* die *Studie zur Gesundheit Studierender in Deutschland* durchgeführt. Ihrer Studie

zufolge fühlt sich jeder vierte Studierende in Deutschland stark gestresst. Weiterhin auffällig ist, dass Studierende häufiger physische und psychische Beschwerden aufweisen als der altersgleiche Bevölkerungsanteil, der nicht studiert; hierbei sind weibliche Studierende besonders stark betroffen. Die Beschwerden gehen vermehrt mit weiterem gesundheitsschädigendem Verhalten wie problematischem Alkohol-, Drogen- oder Schmerzmittelkonsum einher (GRÜTZMACHER ET AL. 2018).

Das Ziel der vorliegenden Studie bestand darin, mögliche stressauslösende Determinanten bei Studierenden zu erfassen und deren Bewältigungsstrategien aufzuzeigen. Die damit verbundene Forschungsfrage lautet: *Welche Determinanten lösen Stress bei Studierenden aus?* Zur Erörterung der Forschungsfrage rückt die Untersuchung der aktuell vorhandenen Stressdeterminanten *Geschlechterspezifische Unterschiede* in den Fokus. Ebenfalls soll untersucht werden, ob die Verfügbarkeit personaler Ressourcen (wie allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und interne Kontrollüberzeugung) mit einem geringeren Stressempfinden einhergeht.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Stresskonstrukt

„Es sind nicht die Dinge oder Ereignisse, die uns beunruhigen, sondern die Einstellungen und Meinungen, die wir zu den Dingen haben“ (Epiktet, 50–138 n. Chr., zitiert nach CAUSEVIC/ENDEMANN 2019, S. 13). Das vorliegende Zitat von Epiktet hat auch im 21. Jahrhundert nicht an Aktualität verloren. Menschliche Gefühle und das Verhalten entstehen erst infolge eines individuellen Bewertungsprozesses. Demnach ist die kognitive Bewertung entscheidend für das Aufkommen und die Intensität einer Stressreaktion (CAUSEVIC/ENDEMANN 2019). Ereignisse, die von manchen Menschen als positive und anregende Herausforderung erlebt werden, können bei anderen Angst oder ein Fluchtbedürfnis hervorrufen. Es werden zwei Formen von Stress unterschieden: Stress im Sinne negativer Anspannung wird als

Distress bezeichnet. Er entsteht durch das Gefühl, ein Problem oder eine Aufgabe, die als unangenehm oder belastend erlebt wird, nicht lösen oder bewältigen zu können. Positiver Stress wird als *Eustress* bezeichnet. Er wird als anregende Herausforderung erlebt und sorgt für eine angemessene Fokussierung (HOLLER 2014).

Es existiert kaum ein Bereich des alltäglichen Lebens, in dem der Stressbegriff nicht verwendet wird, da er häufig in unterschiedlichen Zusammenhängen genutzt wird (KALUZA 2015). Demnach scheint es keine einheitliche Definition von Stress zu geben. Die meisten literarischen Definitionen von Stress stellen das Zusammenwirken von Organismus und Umwelt in den Mittelpunkt. Zentral ist das Erleben und Verhalten des Individuums in stressauslösenden Situationen und somit die Anpassung des Individuums an seine Umwelt (RAUFELDER/HOFERICHTER 2018). Stress ist das Ergebnis aus einem wahrgenommenen oder tatsächlichen Ungleichgewicht zwischen den aus einer Situation resultierenden Anforderungen oder Belastungen und der Einschätzung, diesen mit den verfügbaren Ressourcen nicht gerecht zu werden (ULICH 2011).

Das Stressgeschehen setzt sich aus drei unterschiedlichen Ebenen zusammen: den Stressoren, der Stressreaktion und dem persönlichen Stressverstärker (KALUZA 2014). Die Stressoren bilden die Ursachen von Stress in Form von äußeren belastenden Anforderungen und Bedingungen ab. Die Auswirkungen der Stressoren werden durch die Stressreaktion abgebildet. Sie spiegelt alle körperlichen und psychischen Konsequenzen wider, die mit einem Stressor verbunden sein können. Der persönliche Stressverstärker ist entscheidend dafür, ob eine Situation tatsächlich zu einer Stressreaktion führt und wie stark diese ausfällt. Er umfasst die innere Haltung sowie die persönlichen Einstellungen und Motive, die in Zusammenhang mit einem Stressor auftreten. Seine Komponenten prägen die persönliche Stressverarbeitung. Demnach ist festzuhalten, dass die Entstehung von Stress individuell ist und mit der persönlichen Bewertung einer Situation zusammenhängt. Sobald die Bewältigung einer persönlich bedeutsamen Situation als bedroht oder unsicher bewertet wird, kommt es zu einer Stressreaktion (KALUZA 2014).

Die theoretischen Ansätze der psychologischen Stressforschung können in drei unterschiedliche Betrachtungsweisen aufgeteilt werden: Stress als Stimulus, Response und Interaktion (VON ROSENSTIEL/NERDINGER 2013). Das Verständnis von Stress als Stimulus umfasst die Ermittlung von Bedingungen, auf die der Organismus wie auf eine Bedrohung reagiert. Diese Bedrohungen können sozial, psychisch und physisch sein. Es wird angenommen, dass jedes Verhalten eine Reaktion auf einen bestimmten Umweltreiz ist (SCHAPER 2018a). Die Etablierung des Stressbegriffs erfolgte unter anderem durch den Mediziner Hans Selye. In den 1930ern entwickelte er ein grundlegendes Modell zur Erklärung einer Anpassungsreaktion an einen Stressor. Dieses Modell wird als Adaptionsmodell bezeichnet und konzentriert sich auf die körperlichen Reaktionen, die in Verbindung mit einem Stressor auftreten können (NEUNER 2016). Der transaktionale Ansatz von Lazarus gilt als einflussreichstes Stressmodell. Er versteht Stresssituationen als komplexe und dynamische Interaktionsprozesse mit einem Wirkungszusammenhang zwischen den Anforderungen der Situation und dem handelnden Individuum. Die Entstehung von Stress hängt mit den vorausgegangenen Bewertungsprozessen zusammen. Die Beurteilung einer neuen Situation konzentriert sich zunächst auf die Analyse möglicher Bedrohungen (SCHAPER 2018b). Die Auffassung des Individuums, dass zwischen den gestellten Anforderungen und den eigenen Möglichkeiten zur Bewältigung dieser Anforderungen eine Diskrepanz besteht, **führt zu einem Stresserleben** (CAUSEVIC/ENDEMANN 2019).

Das transaktionale Stressmodell von Lazarus zeigt die Individualität des Stressgeschehens auf. Die Entstehung eines Stressors hängt von der persönlichen Bewertung eines Menschen ab. In diesem Stressmodell erfolgt die Bewertung einer Anforderung in inhaltlich verschiedenen Phasen, diese können sich wechselseitig beeinflussen und zeitlich überlappen. Die Bewertungsprozesse erfolgen in den meisten Fällen unbewusst, sie können dem Bewusstsein jedoch durch eine nachträgliche Reflexion zugänglicher gemacht werden (CAUSEVIC/ENDEMANN 2019). Die Entstehung von Stress ist individuell und mit der persönlichen Situationsbewertung eines Individuums verbunden (KALUZA 2014). Die Messung einer solchen Bewertung gestaltet sich nach wissenschaftlichem Konsens als schwierig. Durch die

Unbestimmtheit des theoretischen Konstrukts zweifeln einige Wissenschaftler an der Operationalisierbarkeit von Stress. Aus diesem Grund werden zur Operationalisierung des Konstrukts in der Praxis unterschiedliche Herangehensweisen angewendet (NÜBLING ET AL. 2005).

Zur Ermittlung der objektiven Belastung ist die Expertenbeurteilung geeignet (NÜBLING ET AL. 2005). Die genaue Verfahrenswahl hängt mit der Art des Stressors zusammen. Bei der Messung von kleineren alltäglichen Stresssituationen kommen Ereignischecklisten und strukturierte Tagebücher zum Einsatz. Ein gängiger Ansatz zur Erfassung kritischer Lebensereignisse ist der *Life-Event and Difficulties Schedule* von Brown und Harris (1989, zitiert nach WIPPERT 2009). Der Ansatz umfasst ein aufwändiges Interviewverfahren mit dem Ziel, die Lebensumstände der betroffenen Person zu analysieren. Er schafft ein Verständnis für die kontextuelle Bedrohung eines Ereignisses. Eine kontinuierliche Belastung, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, wird als chronischer Stress bezeichnet. Diese Art von Stress wird mit Fragebogenverfahren erfasst. Hierbei ist jedoch kritisch anzumerken, dass solche Verfahren durch das individuelle Beurteilen der Belastung in die subjektive Erfassung von Stress verschwimmen (WIPPERT 2009). Für spezielle Arten von chronischem Stress existieren dennoch objektive, physikalische Messmethoden, wie z. B. die Erfassung von Lärm (LEPORE 1997).

Unter Verfahren der experimentellen Belastungserfassung werden im Stresskontext psychophysiologische Ansätze verstanden. Im Mittelpunkt der Ansätze stehen die messbaren Aktivitätsveränderungen, die sich im Zusammenhang mit Stress ergeben. Das Ziel besteht darin, charakteristische psychophysische Zustände in Bezug auf ihre Dauer, Intensität und Veränderungscharakteristik inhaltlich zu klassifizieren (SCHNEIDER 2002). Das wichtigste Stresshormon ist Cortisol. Die dadurch ausgelösten körperlichen Veränderungen sind durch die folgenden Zielgrößen messbar: Herz-Kreislauf-Parameter, Ruhe- und Aktivierungsprozesse im Gehirn, Augenbewegungen, elektrische Muskelaktivität, elektrodermale Aktivität, Hormonspiegel, Speichelsekret und Genitalfunktionen (SCHNEIDER 2002). Die Messung der Parameter ist zu einem Zeitpunkt oder kontinuierlich

über ausgewählte Zeiteinheiten möglich. Die Auswertung findet computerbasiert statt. Es ist jedoch zu beachten, dass bei der Dateninterpretation weitere Einflüsse wie Alter, Geschlecht, Genussmittelkonsum und sportliche Aktivität berücksichtigt werden müssen (BROWN 2007).

Die Erfassung der subjektiven Stressqualität erfolgt über Bewertungsstile oder Einschätzungsskalen. Obwohl die subjektive Bewertung von Anforderungen einen wesentlichen Bestandteil des Stressempfindens darstellt, existieren nur wenige Instrumente zur systemischen Erfassung dieser Bewertung. Die meisten Messinstrumente umfassen nur einzelne Items zur Erfassung von situativem Stresserleben. Die *Perceived Stress Scale (PSS)* von Cohen, Kamarck und Mermelstein (1983) und der 1993 entwickelte *Perceived Stress Questionnaire* von Levenstein und Kollegen gehören zu den wenigen Messinstrumenten, die mit mehreren Items die Beurteilung der subjektiv wahrgenommenen Belastung erfassen. Weiterhin können zur Erfassung der subjektiven Stressverarbeitung psychometrische Testverfahren verwendet werden. Zu derartigen psychometrischen Testverfahren zählen beispielsweise Beschwerdelisten, Befindlichkeitsskalen, Stressfragebögen und strukturierte Interviews (WIPPERT 2009). Ein derartiges psychometrisches Testverfahren ist das *Stress- und Coping-Inventar (SCI)* von Lars Satow (2012). Das *SCI* ist eine Kombination aus Stressfragen und Befindlichkeitsskalen. Es ist als wissenschaftliches Verfahren im Testarchiv des *Leibniz-Zentrums für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID)* hinterlegt (SATOW 2012).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Stress aus heutiger Sicht als subjektive Reaktion infolge einer Ereignisbewertung verstanden wird (KALUZA 2014). Aus diesem Grund ist es sinnvoll, die subjektive Stressqualität zu erfassen. Weiterhin scheint es Überschneidungen bei der Messung der subjektiven und objektiven Stressreaktion zu geben (WIPPERT 2009).

Eine Stressreaktion ist nicht grundsätzlich gesundheitsschädlich. Der Wechsel zwischen Aktivierungs- und Entspannungsphasen stellt ein Wohlbefinden her. Sobald die Aktivierungsphase jedoch aufgrund einer oder mehrerer Belastungen langfristig anhält, entsteht ein gesundheitliches Risi-

ko, sofern für diese Belastungen keine geeigneten Bewältigungsstrategien entwickelt werden können. Durch ungeeignete bzw. fehlende Bewältigungsstrategien kommt es zu einem Mangel an Entspannung und Erholung. Dieser Mangel führt auf Dauer zu Erschöpfung und einem verringerten psychischen Wohlbefinden. In solchen Phasen benötigt der Organismus eine höhere Widerstandsfähigkeit. Das psychische Wohlbefinden ist eine wichtige Komponente dieser Widerstandsfähigkeit. Es hilft bei der Bewältigung schwieriger Situationen und dem Umgang mit Belastungen (FUCHS 2013). Das Wohlbefinden leidet jedoch, sobald ein Mensch sich andauerndem Stress ausgesetzt sieht. Dadurch nimmt die Widerstandsfähigkeit ab und es kommt zu psychischen Problemen wie beispielsweise Magen-Darm- und Hautkrankheiten, Schlafstörungen, Erschöpfung, Depression oder Angstzuständen (SCHAPER 2018b). Der Missbrauch von Alkohol oder Medikamenten ist ebenfalls eine häufige Begleiterscheinung beim Umgang mit Stress. Es kann bei zu hohen oder lang andauernden Belastungen sogar zu körperlichen Beeinträchtigungen kommen. Die Widerstandsfähigkeit gegen Infektionen nimmt ab, es können muskuläre Anspannungen auftreten und durch den Verlust der Gefäßwandelastizität kann es ebenfalls zu einem dauerhaft erhöhten Blutdruck kommen. Weiterhin kommt es unter Stress oft auch zur Zunahme anderer gesundheitsschädlicher Verhaltensweisen wie z. B. mangelnder Bewegung oder ungesunder Ernährung. Aufgrund des Zusammenhangs von psychischer und körperlicher Gesundheit ist es wichtig, auf eine Förderung der psychischen Gesundheit zu achten (FUCHS 2013).

Eine sehr wichtige Rolle kommt auch den Möglichkeiten der **Stressbewältigung** zu. Die instrumentelle Stressbewältigung setzt auf der Ebene der Stressoren an. Sie zielt darauf ab, eine Veränderung der stressauslösenden Situationen zu erreichen und die Stressoren zu reduzieren oder sie bei Möglichkeit komplett auszuschalten (CAUSEVIC/ENDEMANN 2019). Mögliche Strategien auf dieser Ebene wären beispielsweise die Verbesserung organisatorischer, fachlicher sowie sozial-kommunikativer Kompetenzen ebenso wie die Suche nach Unterstützung, die Verbesserung des Selbstmanagements und die Erweiterung der eigenen Problemlösekompetenzen (KALUZA 2014). Die mentale Stressbewältigung bezeichnet die Verände-

rung von stressverstärkenden Bewertungen und hinderlichen Gedanken. Sie wird auf der Ebene der Stressverstärker angegangen. Ihr Ziel besteht darin, die schädlichen Gedanken und Einstellungen zu identifizieren und diese mithilfe kognitiver Umstrukturierung zu reduzieren, um sie schließlich durch konstruktive Gedanken und Einstellungen zu ersetzen. Mögliche Strategien der mentalen Stressbewältigung sind beispielsweise die Überzeugung, die eigenen Kompetenzen zu stärken, das Bewusstmachen von Ressourcen und das Annehmen der Realität. Die dritte Bewältigungsebene ist die regenerative Stressbewältigung. Sie setzt auf der Ebene der Stressreaktion an und dient zur Regulation der körperlichen und emotionalen Stresssymptome. Auf dieser Ebene wird zwischen kurzfristigen und langfristigen Bewältigungsmöglichkeiten unterschieden. Zu den kurzfristigen Bewältigungsmöglichkeiten zählen beispielsweise Atemübungen zur Milderung einer akuten Stressreaktion. Die langfristigen Bewältigungsmöglichkeiten umfassen z. B. regelmäßige Bewegung und Entspannung zur Regeneration und Erhöhung der eigenen Belastbarkeit (CAUSEVIC/ENDEMANN 2019). Eine abwechslungsreiche Ernährung, das Aufrechterhalten sozialer Kontakte, ausreichend Schlaf ebenso wie der regelmäßige Ausgleich durch Freizeitaktivitäten sind weitere Möglichkeiten der regenerativen Stressbewältigung (KALUZA 2014). Es ist wichtig festzuhalten, dass die jeweiligen Bewältigungsstrategien individuell unterschiedliche Wirkungen zeigen können. Für die Wirksamkeit kommt es darauf an, die passenden Strategien für den jeweiligen Betroffenen zu finden. Diese müssen verinnerlicht, aktiv trainiert und angewendet werden (CAUSEVIC/ENDEMANN 2019).

2.2 Forschungsstand

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht das Stressempfinden von Studierenden. Dementsprechend verfolgt das vorliegende Unterkapitel das Ziel, den aktuellen Forschungsstand im Bereich **Stressempfinden bei Studierenden** abzubilden, um daraus entsprechende Hypothesen für die Untersuchung abzuleiten. Das nachfolgende Unterkapitel fasst die aktuellen Studienbefunde zu belastenden Situationen im Studium zusammen.

Allgemein kann eine belastende Situation durch einen neuen Lebensabschnitt wie den Studienbeginn ausgelöst werden. Der Studienbeginn kann mit zahlreichen Herausforderungen und Veränderungen verbunden sein, wie z.B. einer neuen Wohnsituation, neuen zeitlichen und organisatorischen Anforderungen oder einem veränderten sozialen Bezugssystem. Oftmals können die genannten Veränderungen mit weiteren Belastungen wie finanziellen Nöten, zeitlicher Beanspruchung und Zukunftsängsten verbunden sein. Zur Analyse potenzieller Stressoren bei Studierenden wurde 2014 ein empirischer Vergleich unter Berücksichtigung verschiedener Hochschultypen mit 675 Studierenden durchgeführt. Daraus lässt sich entnehmen, dass potenzielle Stressoren vor allem durch persönliche Faktoren geprägt sind. Dazu zählen: Leistungsdruck, persönlicher Arbeitsstil sowie Versagens- und Zukunftsängste. Im Hochschulkontext lassen sich Faktoren wie eine zu hohe Stoffmenge und eine als mangelhaft empfundene Lehre als Stressoren festhalten. Weitere stressauslösende Faktoren ergeben sich durch mangelnde Freizeit und Arbeitstätigkeiten neben dem Studium (TURIAUX/KRINNER 2014). Nach Herbst, Voeth, Eidhoff, Müller und Stief (2016) wird Studierendenstress vor allem mit Leistungsdruck, Überforderung, Zeitdruck, Erwartungsdruck, Selbstzweifeln, Nervosität und innerer Unruhe verbunden.

Die Gestaltung der aktuellen Studiengänge orientiert sich im Wesentlichen an den Beschlüssen des Bologna-Prozesses. Der Bologna-Prozess ist eine Reform, die 1999 von 29 Bildungsministern der Europäischen Union verfasst wurde. Diese verfolgt mehrere Ziele, darunter die Schaffung eines gemeinsamen einheitlichen europäischen Hochschulraumes mit einem gemeinsamen europäischen Leistungspunktesystem, die Einführung zyklischer Studiensysteme, die einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss möglich machen, die Erhöhung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden sowie die Flexibilisierung von Studiengängen. Diese Verbesserungen sollten durch die Einführung des Bachelor- und Mastersystems erreicht werden (ERATH/BALKOW 2016). Das bedeutet eine Umstellung des Diplom- und Magisterstudiums auf eine zweistufige Studienstruktur. Der Bachelor wird als erster Abschluss nach drei Jahren erreicht. Danach ist es möglich, einen darauf aufbauenden Master anzuschließen (BARGEL ET AL.

2012). Die Umstellung der Studienstruktur beinhaltet Änderungen in den Studienmodulen, der Prüfungs- und der Studienordnung sowie der Dauer des Studiums. Die verkürzte Studiendauer geht mit einer Verdichtung der Studienzeit (ERATH/BALKOW 2016), strikten Vorgaben und Prüfungsanforderungen sowie mangelnder Flexibilität in der Studiengestaltung einher. Diese Aspekte führen zu einer subjektiven Steigerung des Belastungsempfindens (BARGEL ET AL. 2012).

Die Studie von Pfleging und Gerhardt (2013) beschäftigt sich mit dem Vergleich emotionaler Erschöpfung von Studierenden vor und nach Implementierung des Bologna-Prozesses. Es lässt sich konstatieren, dass die Untersuchungsstichprobe deutliche Unterschiede in der Teilnahme von Studierenden des neuen und alten Systems zutage brachte. Es befanden sich unter den insgesamt 1459 Teilnehmern 1382 Studierende des neuen und 77 Studierende des alten Studiensystems. Unter Berücksichtigung dieser Unterscheidung lässt sich festhalten, dass die Studierenden des neuen Studiensystems signifikant höhere Werte emotionaler Erschöpfung aufwiesen als die Studierenden des alten Studiensystems. Ebenfalls auffällig war, dass in Zusammenhang mit den veränderten Rahmenbedingungen eine negativere Bewertung der Studienanforderungen, der zeitlichen Vereinbarkeit des Studiums mit anderen Aktivitäten sowie der Handlungs- und Zeitspielräume auftraten. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Einführung des Bologna-Prozesses erhebliche Negativauswirkungen auf die Studierenden und ihr Stressempfinden zu haben scheint (PFLEGING/GERHARDT 2013).

Bargel und Kollegen (2012) haben sich ebenfalls mit dem Vergleich des Diplom- bzw. Magistersystems mit dem Bachelorsystem beschäftigt. Dazu haben sie Befragungswerte vor und nach Einführung des Bologna-Prozesses gegenübergestellt. Für das Wintersemester 2009/2010 gaben 18 % der Diplom- und Masterstudierenden an, sich oft große Sorgen zu machen, bei den Bachelorstudierenden lag der Anteil bei 27 %. Es ist zu beobachten, dass mehr Studierende des neuen Studiensystems höhere Ansprüche in Bezug auf die Effizienz ihres Studiums stellen. Im Vergleich zu den 1980ern ist die Absicht, das Studium schnell abzuschließen, in 2007 um 18 % angestiegen. Besonders Bachelorstudierende empfinden die eigene Studieneffizienz als

entscheidend, 46 % bewerten diese als *sehr wichtig*. Gleichzeitig ist festzustellen, dass die Studierenden die Anforderungen im Bachelorstudium seit 2007 häufig für zu umfangreich befinden. Ebenfalls ist eine Verschärfung der Studienbedingungen zu beobachten. Besonders problematisch wird die Zahl der Einzelprüfungen im Semester und der jeweils verlangte Lernaufwand für diese Prüfungen bewertet. Die Bachelorstudierenden beklagten derartige erschwerte Studienbedingungen deutlich häufiger als die Diplomstudierenden. Sie erlebten aufgrund dieser Studienbedingungen deutlich häufiger Überforderung und sahen sich weniger in der Lage, die Semestervorgaben zeitlich optimal erfüllen zu können. Das Stressempfinden der Studierenden wird dadurch verstärkt (BARGEL ET AL. 2012).

Die Studie *Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung* im Jahr 2016 verfolgte das Ziel, erste umfassende empirische Ergebnisse zur Erfassung von Studierendenstress an deutschen Hochschulen abzubilden. Dabei berücksichtigte die Studie einzelne Fachrichtungen, verschiedene Hochschulformen, Abschlussarten und Regionen in Deutschland (HERBST ET AL. 2016). Zur Erfassung der Besonderheiten von Studiumsstress erfolgte eine qualitative Vorstudie mit 36 Tiefeninterviews. Die Tiefeninterviews wurden mit Studierenden unterschiedlicher Hochschulen und Hochschulformen durchgeführt und hatten zum Ziel, stressauslösende Faktoren im Studium zu ermitteln. Die Vorstudie ergab, dass Studierende unterschiedliche Faktoren als stressauslösend empfinden. Es wurden vier Stresskategorien abgeleitet: hochschulbezogener, intrapersoneller, interpersoneller und alltagsbezogener Stress. Hochschulbezogener Stress bezieht sich auf das Stressempfinden in unterschiedlichen Phasen des Studiums wie beispielsweise dem Studieneinstieg oder der Organisation des Studiums. Der intrapersonelle Stress wird durch Erwartungen an sich selbst ausgelöst. Stressoren, die durch die Interaktion mit Mitmenschen entstehen, werden dem interpersonellen Stress zugeordnet. Der alltagsbezogene Stress umfasst Stressoren, welche die zeitliche Vereinbarkeit von Studium und anderen Aktivitäten widerspiegeln. Es wurden ebenfalls Techniken zur Stressbewältigung und -prävention abgefragt. Dabei ergaben sich zwei Formen der Stressreaktion: Die emotionsorientierte Stressreaktion geht mit emotionalen Reaktionen wie beispielsweise Wut und Unzufriedenheit oder kör-

perlichen Reaktionen wie Magenproblemen und Lustlosigkeit einher. Die lösungsorientierte Stressreaktion lässt sich ebenfalls in zwei Bestandteile gliedern, das Stressmanagement und die Ausgleichsfindung. Das Stressmanagement geschieht beispielsweise durch Selbstdisziplin oder Trennung der Lebensbereiche Freizeit, Arbeit und Lernen. Sport und soziale Kontakte gehören zur Ausgleichsfindung (HERBST ET AL. 2016).

Die Studie ergab, dass 53 % der Studierenden nach eigener Einschätzung ein hohes Stresslevel bekunden. Es ließ sich festhalten, dass weibliche Studierende signifikant gestresster waren als männliche Studierende und dass die Mehrheit der Studierenden ein hohes Stresslevel aufwies. Besonders betroffen waren die Studierenden der Veterinärmedizin, der Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften und der Informatik. Die Studierenden der Sportwissenschaften stellen eine Ausnahme dar. Unter ihnen wies der überwiegende Teil der Studierenden nur ein mittleres Stresslevel auf. Weiterhin wurde vermutet, dass eine schlechte Organisationsfähigkeit mit einem höheren Stressempfinden einherginge. Studierende, die ihr Studium in der Regelstudienzeit abschlossen, waren weniger gestresst als Studierende, die ihr Studium nicht in der Regelstudienzeit abschlossen. Bei den vier in der Vorstudie ermittelten Stressoren war besonders auffällig, dass hochschulbezogene Stressoren das Stressempfinden am häufigsten beeinflussten. Besonders häufig fühlten sich die Studierenden durch Prüfungen gestresst. Alltagsbezogener Stress, wie z. B. die zeitliche Vereinbarkeit vom Studium mit anderen Aktivitäten, und intrapersonelle Stressoren, wie beispielweise das eigene Anspruchsniveau, beeinflussten das Stressempfinden ebenfalls stark. Die ermittelten Reaktionen auf Stress waren: Unzufriedenheit, Unruhe, Ablenkung, Schlaf- und Konzentrationsstörungen sowie Antriebslosigkeit. Diese Reaktionen sind emotionsorientiert und werden häufig durch eine niedrige Resilienz verursacht. Der Umgang mit Stress äußert sich neben den bereits benannten Reaktionen ebenfalls in verändertem Essverhalten, Suchtmittel- und Medikamenteneinnahme, Schlafstörungen und der Vernachlässigung sozialer Kontakte. Die Bewältigung von Stress geht mit lösungsorientierten Stressreaktionen einher und beinhaltet z.B. die Priorisierung von Aufgaben, den Rückhalt durch das soziale Umfeld, die

gezielte Vermeidung von stressigen Situationen, Sport und die Trennung der Lebensbereiche Freizeit und Studium (HERBST ET AL. 2016).

Ein Kooperationsprojekt zwischen dem *Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*, der *Freien Universität Berlin* und der *Techniker Krankenkasse* untersuchte 2017 die Gesundheit 6198 Studierender in Deutschland. Ein zentraler Befund der Studie war, dass Studierende einen schlechteren Gesundheitszustand aufwiesen als die altersgleiche Bevölkerung, die nicht studierte. Die Studie bestätigte wie frühere Studien, dass weibliche Studierende häufiger ein hohes Ausmaß an Stress erleben. Der resultierende Stress entstand oftmals in Zusammenhang mit dem neuen Lebensabschnitt *Studium* und den damit verbundenen neuen Anforderungen. Er äußerte sich häufig in körperlichen Beschwerden wie Kopf- und Gliederschmerzen und in psychischen Beschwerden wie Erschöpfung und Angststörungen. Zur Bewältigung von Stress trugen vor allem die strukturellen Ressourcen des Studiums und die sozialen Unterstützungsgebote bei. Eine weitere Bewältigungshilfe stellt die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung dar (GRÜTZMACHER ET AL. 2018).

Negative emotionsorientierte Reaktionen auf Stress treten häufig in Zusammenhang mit einer niedrigen Resilienz gegen Stress auf (HERBST ET AL. 2016). Es müssen zwei Voraussetzungen gegeben sein, um von Resilienz sprechen zu können. Die erste Voraussetzung ist die Wahrnehmung einer subjektiv belastenden Situation, die im zweiten Schritt erfolgreich bewältigt werden muss (Masten 2001, zitiert nach HENNINGER 2016). Die Bewältigung dieser Situation erfolgt mit den individuell verfügbaren Ressourcen eines Menschen. Bei erfolgreicher Bewältigung dieser Situation wird die Resilienz gefördert (HENNINGER 2016). Zwischen dem Studiumsstress und der Resilienz konnte ein schwach negativer Zusammenhang aufgezeigt werden ($r = -.26$). Demnach sind Studierende mit einer niedrigen Resilienz gestresster als Studierende mit einer hohen Resilienz. Die Resilienz war insgesamt bei Männern höher und nahm mit Fortschritt des Studiums zu. So wiesen in der Studie von Herbst und Kollegen (2016) Bachelorstudierende die geringste Resilienz auf, Promotionsstudierende hingegen die höchste.

In Zusammenhang mit der Bewältigung von Stress hat der Ressourcenbegriff in der psychologischen Stressforschung an Bedeutung gewonnen. **Ressourcen** stellen einen wirksamen Schutzfaktor bei der Bewältigung von Stress dar. Sie sind zur Zielerreichung auf der Verhaltens-, Fähigkeits-, Einstellungs- und Identitätsebene einsetzbar. Die menschlichen Ressourcen bezeichnen demnach die Komponenten der Beanspruchungsoptimierung, die es möglich machen, Situationen zu beeinflussen und unerwünschte Einflüsse zu reduzieren (AHBE 1997). Diese Komponenten werden in personale, soziale und strukturelle Ressourcen unterteilt. Die personalen Ressourcen gelten als entscheidende Resilienzfaktoren. Hierzu zählen die individuellen Handlungskompetenzen, die Selbstwirksamkeitserwartung oder die innere Emotionsregulation. Die Abbildung von sozialen Beziehungen erfolgt durch die sozialen Ressourcen. Diese Ressourcen entstehen durch die Bindung zu einer oder mehreren sozialen Gruppen und sorgen für eine positive Unterstützung durch die Bezugspersonen. Die strukturellen Ressourcen beinhalten z. B. die finanzielle Sicherheit und die Handlungsspielräume in der Entfaltung eines Individuums. Es wird davon ausgegangen, dass die drei Ressourcenarten in einer engen Wechselwirkung zueinander stehen (TAGAY ET AL. 2014). Nach Grütmacher und Kollegen (2018) lassen sich in Bezug auf das Studium drei Dimensionen wahrgenommener struktureller Ressourcen festhalten: das Qualifikationspotenzial, die Handlungsspielräume und die Zeitspielräume des Studiums. Die wahrgenommenen Lernmöglichkeiten im Hinblick auf die beruflichen Chancen zählen zum Qualifikationspotenzial des Studiums. Bei einem hohen Qualifikationspotenzial sind die Studierenden davon überzeugt, wichtige Schlüsselqualifikationen zu erwerben und entscheidende Kontakte zu knüpfen. Die wahrgenommenen Möglichkeiten zur Mitgestaltung und Organisation des Studiums gehören zu den Handlungsspielräumen. Darunter zählen die studienbezogene Schwerpunktsetzung ebenso wie die Wahl und die Bearbeitung von Aufgaben im Studium. Die Zeitspielräume im Studium werden mit der Möglichkeit, studienbezogene Aufgaben wie beispielsweise Prüfungsleistungen oder Lehrveranstaltungen in gewünschter Form vor- oder nachzubereiten, in Verbindung gebracht. Die Wahrnehmung von studienbezogenen strukturellen Ressourcen liegt bei den Studierenden im mittleren Bereich. Bei einer möglichen Ausprägung von eins bis sechs liegen das Qualifikations-

potenzial und der Zeitspielraum bei einem Mittelwert von $M = 3.6$ etwas höher als der Handlungsspielraum ($M = 3.4$) (GRÜZTMACHER ET AL. 2018).

Wahrgenommene Kontrolle beeinflusst das Stressempfinden maßgeblich. Sie hat einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden und damit einhergehend auf die Gesundheit und das Stressempfinden (RAUFELDER/HOFERICHTER 2018). Aus geringer Selbstwirksamkeitserwartung und Kontrollüberzeugung kann ein gesundheitsschädlicher Teufelskreis entstehen. Proaktive und funktionale Bewältigungsstrategien ebenso wie eine hohe Kontrollüberzeugung und Selbstwirksamkeitserwartung führen zu Erfolg und Lebenszufriedenheit (FROST/MIERKE 2013). Die Selbstwirksamkeitserwartung ist die persönliche Überzeugung, neue oder komplexe Anforderungen aufgrund der eigenen Fähigkeiten bewältigen zu können. Sie beruht auf den sozialkognitiven Theorien von Bandura und bezeichnet eine Kognition, die Einfluss auf das menschliche Denken, Fühlen und Handeln nimmt (JERUSALEM 2016). Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung sind überzeugt, ihre Umwelt aufgrund ihrer Fähigkeiten beeinflussen zu können. Dadurch wirkt sich die Selbstwirksamkeitserwartung indirekt auf ihre Ausdauer und Leistungsfähigkeit aus. Darüber hinaus wird eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung mit einem niedrigen Stressempfinden, zufriedenstellenden Sozialbeziehungen sowie seltener auftretenden Angststörungen und Depressionen und einem dementsprechend höheren Wohlbefinden in Verbindung gebracht (WARNER 2019). Das Konzept der Kontrollüberzeugung führte Rotter 1954 im Rahmen seiner sozialen Lerntheorie ein. Dieses Konzept beschreibt die subjektive Erwartung hinsichtlich der Annahme, wer oder was die Kontrolle über den Eintritt eines Ereignisses besitzt (WEBER/RAMMSAYER 2012). Es wird zwischen der internalen und der externalen Kontrollüberzeugung unterschieden. Die **internale Kontrollüberzeugung** beschreibt das Ausmaß, in dem ein Individuum davon überzeugt ist, Ereignisse selbst kontrollieren zu können. Die **externale Kontrollüberzeugung** veranschaulicht das Ausmaß, in dem das Individuum Ereignisse als fremdbestimmt wahrnimmt (FILIPP/AYMANNS 2018; ROTTER 1966). Die Kontrollüberzeugung bezieht sich auf den generellen Beeinflussungsgrad des Ereignisses aus subjektiver Perspektive, wohingegen die Selbstwirksamkeitserwartung die konkrete Beeinflus-

sungsmöglichkeit durch die Person selbst, z. B. durch eigene Fähigkeiten, beinhaltet (ROCKSTRAW 2007). Die Kontrollüberzeugung bildet sich durch die persönliche Wahrnehmung und die Lernerfahrung in spezifischen sozialen Kontexten. Sie ist eine stabile, subjektive und kontextübergreifende Erwartung, die an die Summe aller Lernerfahrungen, das Weltbild und das Selbstbild gebunden ist. Die Kontrollüberzeugung ist demnach von grundlegender Bedeutung für die Erklärung und Vorhersage des Verhaltens eines Menschen (ROTTER 1966).

Eine differenzierte Diagnostik der Ressourcenausstattung wird durch das *Essener Ressourcen-Inventar (ERI)* ermöglicht. Das Ressourcen-Inventar misst die Ressourcenausstattung auf personaler, sozialer und struktureller Ebene (TAGAY 2018). Neben den personalen Ressourcen sind auch die sozialen Ressourcen entscheidend für den Umgang mit Stress. Nach den Untersuchungen von Tagay und Kollegen (2014) zur Überprüfung des *ERI* zeigt sich eine hohe positive Korrelation ($r = .70$) zwischen dem Fragebogen zur sozialen Unterstützung und der *ERI-Skala* soziale Ressourcen (TAGAY ET AL. 2014). Dies lässt vermuten, dass die soziale Unterstützung einen entscheidenden Anteil der sozialen Ressourcen ausmacht. Ähnliche Befunde belegt die Studie von Middendorff und Kollegen (2012), die sich mit der Erforschung von Stresskompensation und Leistungssteigerung bei Studierenden beschäftigt. Die Studie identifizierte als größtes Unterstützungspotenzial die Partnerschaften der Studierenden, die Unterstützung durch die Eltern und andere Verwandte sowie die Unterstützung der besten Freunde oder Freundinnen (MIDDENDORFF/POSKOWSKY/ISSERSTEDT 2012). Die Befunde der Studie *Studierendenstress in Deutschland* implizieren ebenfalls eine hohe Bedeutung der sozialen Unterstützung als Bestandteil der sozialen Ressourcen. Bei den erhobenen Stresspräventionsmaßnahmen steht die Suche nach Rückhalt bei dem Partner bzw. der Partnerin, guten Freunden und der Familie an zweiter Stelle (HERBST ET AL. 2016).

3 Hypothesen und Methodik

3.1 Forschungsfrage und Hypothesen

Zur Untersuchung potenzieller Determinanten des Stressempfindens bei Bachelor- und Masterstudierenden wurde die Forschungsfrage *Welche Determinanten lösen Stress bei Studierenden aus?* in den Mittelpunkt gestellt. Basierend auf dieser Forschungsfrage wurden drei Hypothesen aufgestellt:

H₁: Weibliche Studierende haben ein höheres Stressempfinden als männliche Studierende.

H₂: Je ausgeprägter die Selbstwirksamkeitserwartung, desto geringer das Ausmaß an Stressempfinden.

H₃: Je ausgeprägter die internale Kontrollüberzeugung, desto geringer das Ausmaß an Stressempfinden.

3.2 Messinstrumente

Die Datenerhebung erfolgte mittels eines Online-Fragebogens. Der Fragebogen untergliederte sich in fünf Blöcke mit drei Messinstrumenten. Der erste Block umfasste die Abfrage der demografischen Angaben. In diesem Block wurden das Geschlecht, das Alter, der derzeit angestrebte Studienabschluss, die Art der Hochschuleinrichtung, der Fachbereich, das Semester, die voraussichtliche Einhaltung der Regelstudienzeit und die wöchentliche Arbeits- und Lernzeit der Studierenden erfasst. Ebenso wurde in diesem Frageblock zwischen dualen, Vollzeit- und berufsbegleitenden Studierenden von staatlichen oder privaten Hochschulen differenziert. Der zweite Block erfasste das subjektive Stressempfinden, der dritte die Folgen von Stress, der vierte den Umgang mit Stress und der fünfte Block die personalen Ressourcen. Die Messinstrumente zur Untersuchung der Forschungsfrage und der damit verbundenen Hypothesen waren drei standardisierte Fragebögen: das *Stress- und Coping-Inventar (SCI)*, die *allgemeine Selbst-*

wirksamkeit Kurzsкала (ASKU) und die Skala Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4 (IE-4).

Das *Stress- und Coping-Inventar (SCI)* von Satow (2012) gilt als modernes Verfahren der Stresserfassung. Es basiert auf der Annahme, dass das Ausmaß der erlebten Belastung wesentlich durch die subjektive Einschätzung bestimmt wird. Das Verfahren erfasst mit 54 Items das subjektive Stressempfinden, die körperlichen und psychischen Folgen von Stress sowie den Umgang mit Stress. Das subjektive Stressempfinden wird mit drei Subskalen erfasst: 1. *Stress durch Unsicherheit*, 2. *Stress durch Überforderung* und 3. *Stress durch Verlust und tatsächlich eingetretene negative Ereignisse*. Diese drei Subskalen umfassen je sieben Items, welche jeweils einen wichtigen Lebensbereich abdecken: finanzielle Lage, Wohnsituation, Schul-, Studien- bzw. Arbeitssituation, Partnerschaft, Gesundheit und persönliche Erwartungen. Die Beantwortung der einzelnen Items erfolgt durch eine siebenstufige Likert-Skala mit verbalen Ankern und der damit verbundenen Option, die Antworten von *keiner Belastung* bis hin zu einer *starken Belastung* zu differenzieren. Dieses Skalendesign ermöglicht die Erfassung der Gesamtbelastung ebenso wie die Erfassung der Belastung für die einzelnen Lebensbereiche. Zur Ermittlung der Grundbelastung wird die Summe der drei Stressskalen berechnet. Dabei gilt: je höher die Summe, desto stärker die Belastung. Die körperlichen und psychischen Folgen von Stress werden mithilfe von 13 Items erfasst. Diese umfassen typische Symptome, die in Zusammenhang mit Stress auftreten können. Die Beantwortung der einzelnen Items erfolgt durch eine vierstufige Likert-Skala mit den verbalen Ankern von *trifft gar nicht zu* bis *trifft genau zu*. Der *Umgang mit Stress (Coping)* wird durch 20 Items erfasst. Ausgehend von fünf Bewältigungsstrategien beziehen sich jeweils vier Items auf eine Strategie. Diese werden hinsichtlich *positiven Denkens*, *aktiver Stressbewältigung*, *sozialer Unterstützung*, *Halt im Glauben* sowie *Alkohol- und Zigarettenkonsum* unterschieden. Zur Beantwortung ist auch hier eine vierstufige Likert-Skala vorgegeben (SATOW 2012). Das SCI von Satow (2012) umfasst den zweiten, dritten und vierten Fragenblock der vorliegenden Studie. Die personalen Ressourcen wurden mit den zwei nachfolgenden Messinstrumenten operationalisiert:

Die *allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzsкала* (ASKU) ist ein Messinstrument zur Erfassung der subjektiven Kompetenzerwartungen. Die ASKU ist mit drei Items als eindimensionale Skala konzipiert. Das Antwortformat der Items ist fünfstufig. Es kann mittels verbaler Anker zwischen den folgenden Antwortkategorien unterschieden werden: *trifft gar nicht zu, trifft wenig zu, trifft etwas zu, trifft ziemlich zu, trifft voll und ganz zu*. Die Auswertung der Skalenwerte erfolgt durch Mittelwertbildung über die einzelnen Items. Der mittlere Skalenwert variiert dabei zwischen eins und fünf. Ein hoher Wert spiegelt eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung wider, ein niedriger hingegen eine geringere (BEIERLEIN ET AL. 2014).

Die Messung der Kontrollüberzeugung erfolgte mithilfe der *Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4* (IE-4) Skala. Den Kern der Skalenkonstruktion bildet Rotters (1966) Verständnis der Kontrollüberzeugung. Die Skala besteht aus zwei Subskalen mit je zwei Items zur Erfassung der generalisierten internalen und externalen Kontrollüberzeugung. Die Beantwortung der Items erfolgt mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala. Die Antwortkategorien werden mittels verbaler Anker wie folgt unterschieden: *trifft gar nicht zu, trifft wenig zu, trifft etwas zu, trifft ziemlich zu, trifft voll und ganz zu*. Im Zuge der Auswertung werden die Werte der beiden Items pro Subskala zu einem Skalenwert gemittelt. Die beiden Subskalen liegen bei mittleren Skalenwerten zwischen eins und fünf. Hohe Werte auf der jeweiligen Subskala spiegeln eine hohe Merkmalsausprägung des zugrunde liegenden Konstrukts wider (KOVALEVA ET AL. 2014).

3.3 Erhebungsdesign

Bei der vorliegenden Erhebung handelt es sich um ein nicht-experimentelles Querschnittsdesign. Innerhalb des Untersuchungsdesigns wurde das Stressempfinden als abhängige Variable betrachtet. In Zusammenhang mit dem Stressempfinden wurden als unabhängige Variablen drei Untersuchungsmerkmale fokussiert: Geschlecht, Selbstwirksamkeitserwartung und internale Kontrollüberzeugung. Die Hypothesenprüfungen erfolgten daher durch die Berechnung von Zusammenhangsmaßen. Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich über zwölf Tage. Er begann am 05.05.2019

und endete am 17.05.2019. Der Online-Fragebogen wurde mittels der Software *Unipark* erstellt und der Befragungslink auf unterschiedlichen Plattformen wie *WhatsApp* und *Facebook* verbreitet. Die mittlere Bearbeitungszeit zur Beantwortung des Fragebogens betrug etwa acht Minuten. Auf der Startseite des Fragebogens wurde das Befragungsthema benannt und erklärt, dass sich die Befragung ausschließlich an Studierende richtet. Ebenso wurde auf die ungefähre Bearbeitungsdauer und die Anonymität der Teilnehmer hingewiesen.

3.4 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt öffneten 271 Personen den Studienfragebogen. Es resultierten insgesamt 135 vollständige Datensätze. Die Beendigungsquote lag demnach bei etwa 50 %. Unter den verwertbaren Teilnehmern befanden sich die Datensätze von 89 (66 %) weiblichen Probanden und 46 (34 %) männlichen Probanden. Das durchschnittliche Alter der Probanden lag bei 23,4 Jahren mit einer Standardabweichung von 3,8 Jahren. Bedingt durch die Teilnahme von berufsbegleitenden Studierenden ergab sich eine hohe Altersspanne. Der älteste Teilnehmer war 51 Jahre und der jüngste Teilnehmer 19 Jahre alt. Die Studierenden befanden sich zum Untersuchungszeitpunkt durchschnittlich im fünften Semester. Die Spannweite belief sich für das Semester zwischen eins und zwölf. Der Großteil der Befragten befand sich im Bachelorstudium (78 %), gefolgt von 18 % Masterstudierenden, 3 % im Staatsexamen und knapp 1 % in der Promotion. 67 % der Befragten waren Vollzeitstudierende, 24 % berufsbegleitende Studierende und 8 % duale Studierende. Darüber hinaus setzte sich die Stichprobe aus 56 % Fachhochschulstudierenden, 33 % Studierenden staatlicher Universitäten, 8 % Studierenden dualer Hochschulen und 3 % Studierenden an Fernhochschulen zusammen. 60 % der Befragten studierten an einer staatlichen und 40 % an einer privaten Hochschuleinrichtung. Zur Differenzierung zwischen den verschiedenen Fachrichtungen wurden sechs Fachbereiche als Auswahlmöglichkeit angegeben, davon waren vor dem Hintergrund von Studierenden, die zwei oder mehr Fächerkombinationen studierten, mehrere Optionen wählbar. Insgesamt ordneten sich 50 % der Befragten der Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zu, 27 % der Fächer-

gruppe Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften und Psychologie, 17 % den Natur- und Ingenieurwissenschaften, 10 % den Sprach-, Kultur- und Geisteswissenschaften, 3 % der Fächergruppe Sport und Sportwissenschaften und knapp 1 % dem Bereich der Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften. 57 % der Befragten gaben an, dass sie ihr Studium voraussichtlich in ihrer Regelstudienzeit abschließen werden. 30 % bekundeten hingegen, dass sie ihr Studium voraussichtlich nicht in der Regelstudienzeit abschließen werden und 13 % gaben an, dass sie den Zeitraum des voraussichtlichen Abschlusses noch nicht einschätzen können. Die wöchentliche Arbeitszeit lag im Durchschnitt bei 18 Stunden, bei einer Streuung von null bis 50 Wochenstunden. Die wöchentliche Lernzeit wies einen Mittelwert von 24 Stunden auf und streute von null bis 60 Stunden. Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht das Stressempfinden von Bachelor- und Masterstudierenden. Aus diesem Grund wurden die fünf Teilnehmer, die sich zum Befragungszeitpunkt nicht in einem Bachelor- oder Masterstudium befanden, bei der Hypothesenprüfung nicht berücksichtigt.

4 Ergebnisse

Zur Prüfung der Hypothesen wurden die erhobenen Daten aus *Unipark* exportiert und mithilfe der Statistik Software *SPSS* (Version 25) ausgewertet. Weil sich im Zuge der Prüfung auf Normalverteilung mittels des Shapiro-Wilk-Testes alle drei abhängigen Variablen (subjektives Stressempfinden, Selbstwirksamkeitserwartung und internale Kontrollüberzeugung) als signifikant herausstellten, wurden für die Prüfung der Hypothesen nichtparametrische Verfahren herangezogen (POSPESCHILL/SIEGEL 2018). Für die Prüfung der Unterschiedshypothese kam daher der Mann-Whitney-U-Test, für die Prüfung der Zusammenhangshypothesen der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman zum Einsatz.

Zunächst wurde für die drei relevanten Instrumente die interne Konsistenz mittels Cronbachs α geprüft (MOOSBRUGGER/KELVA 2012). Die praktische Einordnung der Werte besagt, dass Werte ab $\alpha = .70$ als gut und Werte ab $\alpha = .80$ als sehr gut gelten. Die interne Konsistenz belief sich für das

subjektive Stressempfinden (21 Items) auf $\alpha = .88$ und für die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (3 Items) auf $\alpha = .86$. Sie ist demnach für die beiden Skalen als sehr gut zu bewerten. Die interne Konsistenz der internen Kontrollüberzeugung (2 Items) erwies sich mit einem $\alpha = .64$ zumindest als annähernd akzeptabel (KOVALEVA ET AL. 2014).

Die erste Hypothese (H_1) umfasst die Aussage, dass weibliche Studierende ein höheres Stressempfinden aufweisen als männliche Studierende. Zur Untersuchung der Hypothese wurde der Mann-Whitney-U-Test zunächst für die Gesamtskala verwendet. Für die männlichen Studierenden resultierte ein mittlerer Rang von 55.19, für die weiblichen hingegen ein mittlerer Rang von 70.77. Bei der Betrachtung der mittleren Ränge liegt demnach ein höherer Wert für die weiblichen Studierenden vor ($U = 1438.5$, $z = -2.23$). Weiterhin ist ein statistisch signifikanter Unterschied ($p = .03$) mit einer mittleren Effektstärke ($d = .40$) festzustellen (Konvention nach COHEN 1988). Zur besseren Einordnung der befundenen Unterschiede wurden die mittleren Stresswerte für beide Geschlechter herangezogen. Der mittlere Stresswert war bei den weiblichen Probanden ($M = 2.73$, $SD = .94$) um 0.40 Skalenwerte höher als bei den männlichen Probanden ausgeprägt ($M = 2.33$, $SD = .67$).

Es wurden im Anschluss zudem die drei Unterskalen des subjektiven Stressempfindens (die Skalen *Stress durch Unsicherheit*, *Stress durch Überforderung* und *Stress durch Verlust und tatsächlich eingetretene negative Ereignisse*) gesondert betrachtet. Es zeigte sich hierbei, dass die weiblichen Studierenden in allen drei Subskalen die höheren Stresswerte aufwiesen. In der Skala *Stress durch Überforderung* waren die Unterschiede besonders deutlich: Für die weiblichen Studierenden ergab sich ein Mittelwert von $M = 3.39$ ($SD = 1.06$), für die männlichen Studierenden hingegen ein Mittelwert von $M = 2.79$ ($SD = .91$). Etwas weniger deutlich fielen die Geschlechterunterschiede für die beiden anderen Subskalen aus (Skala *Stress durch Unsicherheit*: weibliche Studierende $M = 3.07$, $SD = 1.20$ / männliche Studierende $M = 2.72$, $SD = 0.96$; Skala *Stress durch Verlust und tatsächlich eingetretene negative Ereignisse*: weibliche Studierende $M = 1.72$, $SD = .94$ / männliche

Studierende $M = 1.48$, $SD = .65$). Insgesamt erwies sich die H_1 insofern als durchgängig belegt.

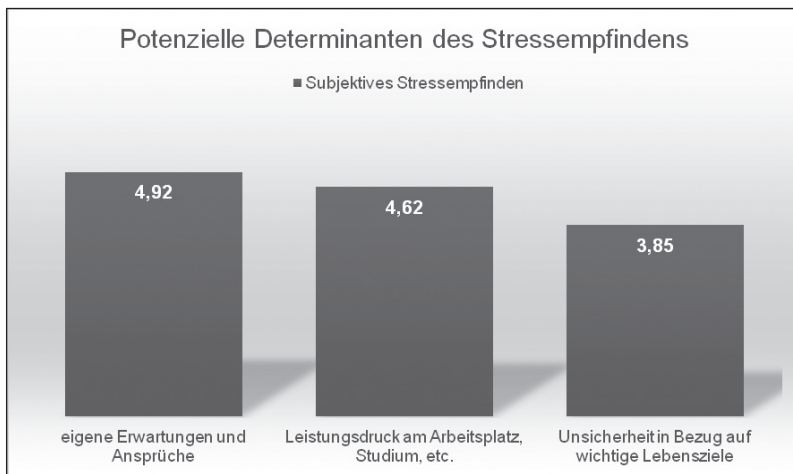
Die Hypothesen 2 und 3 beschäftigten sich mit dem Zusammenhang der personalen Ressourcen und dem Stressempfinden, da diese nach Tagay und Kollegen (2014) für den Umgang mit Stress entscheidend sind. So lautete die zweite Hypothese: *Je ausgeprägter die Selbstwirksamkeitserwartung, desto geringer das Ausmaß an Stressempfinden*. Tatsächlich ließ sich für die Assoziation von Selbstwirksamkeitserwartung und subjektivem Stressempfinden ein negativer Zusammenhang finden ($r = -.30$, $p < .01$). Auch bei Betrachtung der Subskalen des subjektiven Stressempfindens konnten negative Assoziationen mit der Selbstwirksamkeitsskala dargelegt werden; in zwei Fällen erwiesen sich diese bei vergleichbarer Effektstärke als ebenfalls signifikant (*Stress durch Unsicherheit*: $r = -.32$, $p < .01$; *Stress durch Verlust und tatsächlich eingetretene negative Ereignisse*: $r = -.33$, $p < .01$). Zwar erwies sich auch die Skala *Stress durch Überforderung* als negativ mit der Selbstwirksamkeitserwartung assoziiert ($r = -.14$), verfehlte allerdings das statistische Signifikanzniveau. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine hohe Selbstwirksamkeit offenkundig negativ mit dem subjektiven Stressempfinden zusammenhängt. Die aufgestellte H_2 konnte insofern überwiegend bestätigt werden.

Die dritte Hypothese stellte basierend auf den zuvor erläuterten theoretischen Hintergründen die Annahme auf, dass eine interne Kontrollüberzeugung das Ausmaß des Stressempfindens reduziert. Zur Betrachtung dieser Hypothese wurde ebenfalls der Spearman-Korrelationskoeffizient verwendet. Die Betrachtung ergab, dass die interne Kontrollüberzeugung und das subjektive Stressempfinden negativ korrelieren. ($r = -.29$, $p < .01$). Neben der Gesamtskala erwiesen sich auch alle drei Subskalen des subjektiven Stressempfindens als negativ und statistisch signifikant mit der internalen Kontrollüberzeugung assoziiert (*Stress durch Unsicherheit*: $r = -.30$, $p < .01$; *Stress durch Verlust und tatsächlich eingetretene negative Ereignisse*: $r = -.28$, $p < .01$; *Stress durch Überforderung*: $r = -.17$, $p < .05$). Basierend auf diesen Erkenntnissen lässt sich festhalten, dass zwischen der internalen

Kontrollüberzeugung und dem subjektiven Stressempfinden ein statistisch signifikanter negativer Zusammenhang besteht.

Im Folgenden soll noch auf die Darstellung weiterer Ergebnisse eingegangen werden, die über die aufgestellten Hypothesen hinausgehen. Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, Stress auslösende Determinanten bei Bachelor- und Masterstudierenden zu identifizieren. Zur Identifikation weiterer Determinanten wurden alle 21 Items der subjektiven Stressskala des SCI betrachtet. Aus dieser Betrachtung ergab sich, dass die *eigenen Erwartungen und Ansprüche* ($M = 4.92$, $SD = 1.58$), der *Leistungsdruck am Arbeitsplatz, im Studium oder in der Ausbildung* ($M = 4.62$, $SD = 1.50$) sowie die *Unsicherheit in Bezug auf wichtige Lebensziele* ($M = 3.85$, $SD = 1.79$) die höchsten mittleren Stresswerte aufweisen.

Abb. 1: Potenzielle Determinanten des Stressempfindens



Quelle: eigene Darstellung

Weiterhin sollten die Korrelationen der drei Determinanten betrachtet werden. Diese korrelierten alle drei statistisch signifikant und positiv untereinander. Besonders hoch ist die Korrelation der *eigenen Erwartungen und*

Ansprüche mit dem Leistungsdruck am Arbeitsplatz, im Studium, in Ausbildung oder Schule ($r = .71, p < .01$). Darauf folgt eine mittlere Korrelation zwischen den *eigenen Erwartungen und Ansprüchen* mit der *Unsicherheit in Bezug auf wichtige Lebensziele* ($r = .52, p < .01$). Eine ebenfalls statistisch signifikante, wenngleich etwas schwächere Korrelation zeigte sich zwischen dem *Leistungsdruck* in den verschiedenen Lebensbereichen und der *Unsicherheit in Bezug auf wichtige Lebensziele* ($r = .44, p < .01$).

Wie zuvor erwähnt kann Stress auch mit körperlichen Reaktionen einhergehen (GRÜTZMACHER ET AL. 2018; HERBST ET AL. 2016). Dieser Zusammenhang konnte in der vorliegenden Arbeit ebenfalls nachgewiesen werden. Das subjektive Stressempfinden korrelierte statistisch signifikant und positiv mit den *körperlichen und psychischen Stresssymptomen* ($r = .61, p < .01$). Als die häufigsten körperlichen oder psychischen Reaktionen erwiesen sich vermehrtes Nachdenken bzw. Grübeln ($M = 2.97, SD = .99$), Schlafstörungen ($M = 2.48, SD = .90$) und Kopfschmerzen ($M = 2.44, SD = 1.02$). In der vorliegenden Arbeit waren als lösungsorientierte Bewältigungsstrategien das *positive Denken*, die *aktive Stressbewältigung*, die *soziale Unterstützung* und der *Halt im Glauben* auf einer Skala erhoben worden. Diese erwies sich als schwach negativ mit dem subjektiven Stressempfinden ($r = -.18, p < .05$) korreliert und ebenfalls negativ, wenngleich nicht signifikant, mit den *körperlichen und psychischen Stresssymptomen* ($r = -.10, n.s.$) assoziiert. Der lösungsorientierte Umgang mit Stress geht unter anderem mit der Suche nach Rückhalt im sozialen Umfeld einher (HERBST ET AL. 2016). Auch die drei häufigsten Bewältigungsstrategien der Studierenden konzentrierten sich ausschließlich auf deren soziale Ressourcen. Die Studierenden gaben an, dass sie sich in stressigen Situationen auf ihre Freunde verlassen können ($M = 3.32, SD = .81$). Ebenso gaben sie an, dass sie bei Überforderung soziale Ressourcen haben, die sie aufbauen ($M = 3.28, SD = .79$), und weiterhin, dass sie bei Druck auf Hilfe aus ihrem Umfeld zurückgreifen können ($M = 3.25, SD = .74$).

Der Studienfachbereich kann ebenfalls Einfluss auf das Stressempfinden der Studierenden nehmen (HERBST ET AL. 2016). In diesem Zusammenhang wurden die mittleren Stresswerte der Studierenden der einzelnen Fachbe-

reiche betrachtet. Wenngleich aufgrund der Einzelfall-Konstellation nicht belastbar, zeigte sich für die Agrar-, Forst- und Naturwissenschaften ein Wert von $M = 3.38$ ($SD = 0$). Die Studierenden der Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften und Psychologie $M = 2.93$ ($SD = .95$) schlossen sich mit der zweithöchsten Ausprägung an. Für den Fachbereich Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften resultierte ein mittlerer Stresswert von $M = 2.57$ ($SD = .92$). Für die Sprach-, Kultur- und Geisteswissenschaften ergab sich ein Wert von $M = 2.58$ ($SD = .91$). Die angehenden Natur- und Ingenieurwissenschaftler wiesen einen mittleren Stresswert von $M = 2.36$ ($SD = .68$) auf. Demgegenüber zeigten die Studierenden des Fachbereichs Sport und Sportwissenschaften das niedrigste Stresslevel auf: $M = 1.90$ ($SD = .15$).

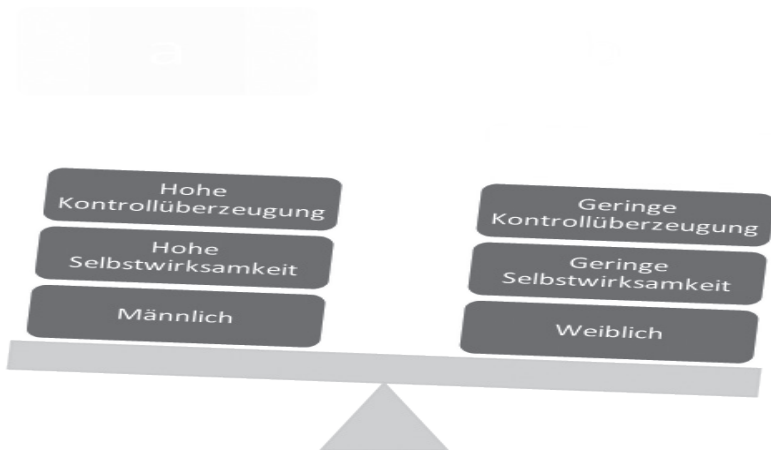
Das Stressempfinden der Studierenden wird außerdem durch den Studienabschluss in der Regelstudienzeit beeinflusst. Für die Studierenden, die angaben, ihr Studium in der Regelzeit abzuschließen, ergab sich ein mittlerer Stresswert von $M = 2.51$ ($SD = .87$). Studierende, die dagegen bekundeten, ihr Studium nicht in der Regelstudienzeit abzuschließen, wiesen einen mittleren Stresswert von $M = 2.79$ ($SD = .92$) auf. Demnach zeigten sich höhere Stresswerte für die Studierenden, deren voraussichtlicher Abschluss außerhalb der Regelstudienzeit veranlagt ist.

5 Diskussion der Ergebnisse

Das vorliegende Kapitel interpretiert die erhobenen statistischen Befunde und diskutiert sie im Zusammenhang mit den theoretischen Grundlagen.

Insgesamt konnten drei aufgestellte Hypothesen statistisch signifikant belegt werden, die nunmehr näher betrachtet werden.

Abb. 2: Einflussgrößen auf das subjektive Stressempfinden



Quelle: eigene Darstellung

Die Hypothese zu den geschlechtsspezifischen Unterschieden im Stressempfinden spezifiziert, dass weibliche Studierende ein höheres Stressempfinden aufweisen als männliche Studierende. Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Es wurde ein statistisch signifikant höheres Stressempfinden bei den weiblichen Studierenden festgestellt. Einschränkend könnte lediglich die Effektstärke nach Cohens d (1988) wirken, da diese nur eine mittlere Stärke aufweist und die untersuchte Stichprobe aus mehr weiblichen Studierenden (66 %) bestand.

Die Ergebnisse stehen jedoch im Einklang mit anderen aktuellen Untersuchungen, welche besagen, dass weibliche Studierende signifikant gestresster sind (GRÜTZMACHER ET AL. 2018; HERBST ET AL. 2016). Als mögliche Begründung beschreiben Schulz und Kollegen (2002) die Variable „Neigung zur Besorgnis“. Damit lassen sich die durchschnittlich höheren Werte von Frauen im Stresserleben, bei den fatalistisch-externalen Kontrollüberzeugungen, bei der Stressanfälligkeit, der Depressivität und bei körperlichen Beschwerden sowie ihre geringeren Werte im Selbstwertgefühl und im Selbstkonzept eigener Fähigkeiten auf den Geschlechtsunterschied in der Besorgnisneigung zurückführen (SCHULZ ET AL. 2002). Selbst der Cortisol-

Spiegel als physiologisches Stressmaß weist bei Schulz und Kollegen (2002) einen Zusammenhang mit der Neigung zur Besorgnis auf.

Für den Zusammenhang zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und dem subjektiven Stressempfinden ergab sich eine negative statistisch signifikante Korrelation. Demnach geht eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung mit einem geringeren Ausmaß an Stressempfinden einher. Von den drei Subskalen *Stress durch Unsicherheit*, *Stress durch Verlust* und *Stress durch Überforderung* korrelieren die ersten beiden signifikant. Diese Ergebnisse sind insgesamt konform zu den Befunden von Grützmacher und Kollegen (2018), welche resümieren, dass die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung eine Bewältigungshilfe beim Stressempfinden darstellt. Petersdotter und Kollegen (2017) haben nachgewiesen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung veränderbar ist und durch Hochschulangebote signifikant gesteigert werden kann (PETERSDOTTER/NIEHOFF/FREUND 2017).

Eine geringe Kontrollüberzeugung kann gesundheitsschädlich sein (FROST/MIERKE 2013). Das Gefühl, keinen Einfluss auf die eigene Situation zu haben, kann krank machen. Zwischen der internalen Kontrollüberzeugung und dem Ausmaß des subjektiven Stressempfindens ergab sich eine schwach negative, jedoch statistisch signifikante Korrelation. Dies gilt dabei ausnahmslos für alle Subskalen und bestätigt die vorherigen Befunde.

Im Rahmen der identifizierten Stressdeterminanten lassen sich die *eigenen Erwartungen und Ansprüche*, der *Leistungsdruck am Arbeitsplatz, im Studium oder in der Ausbildung* sowie die *Unsicherheit in Bezug auf wichtige Lebensziele* als größte Stressoren festhalten. Die häufigsten körperlichen oder psychischen Reaktionen auf derartige Stressoren sind vermehrtes Nachdenken, Schlafstörungen und Kopfschmerzen. Die Bewältigung solcher Reaktionen erfolgt bei den Studierenden der vorliegenden Stichprobe vor allem durch die Unterstützung aus ihrem sozialen Umfeld. Weitere Formen der Stressbewältigung sollten daher für diesen Personenkreis nähergebracht werden. Insbesondere im Kapitel 6 sind daher unterschiedliche Ansätze zur Reduktion von Stress und seinen Folgen dargestellt.

5.1 Die Determinanten des subjektiven Stressempfindens

Mithilfe des *SCIs* wurden Determinanten des subjektiven Stressempfindens betrachtet. Es zeigte sich, dass die *eigenen Erwartungen und Ansprüche*, der *Leistungsdruck am Arbeitsplatz, im Studium oder in der Ausbildung* sowie die *Unsicherheit in Bezug auf wichtige Lebensziele* das subjektive Stressempfinden der Studierenden am stärksten prägen.

Weiterhin auffällig war die Korrelation der benannten Konstrukte. Alle drei korrelierten statistisch signifikant und positiv untereinander. Als besonders stark stellte sich die Korrelation zwischen den eigenen Erwartungen und dem äußeren Leistungsdruck heraus. Demnach prägen die eigenen Erwartungen in Zusammenhang mit äußerem Leistungsdruck das Stressempfinden am stärksten. Die identifizierten Determinanten finden sich bei Herbst und Kollegen (2016) als intrapersonale Stressoren sowie als hochschulbezogene bzw. alltagsbezogene Stressoren wieder. Es zeigt sich erwartungskonform zu den Studienbefunden von Herbst und Kollegen (2016), dass die intrapersonellen Stressoren einen großen Einfluss auf das Stressempfinden ausüben. Der verstärkt stressauslösende Einfluss der intrapersonellen Faktoren ist sowohl durch die dem *SCI* zugrunde liegende Annahme zu begründen, dass Stress das Ergebnis einer subjektiven Einschätzung ist (SATOW 2012), als auch durch die Erkenntnis, dass die Entstehung von Stress mit der persönlichen Bewertung einer Situation zusammenhängt und demnach individuell ist (KALUZA 2014). Die vorliegenden Befunde stimmen mit den im Theorieteil dargelegten aktuellen wissenschaftlichen Befunden überein. Demnach sind persönliche Faktoren wie Leistungsdruck und eigene hohe Erwartungen als besonders stressend identifiziert worden (HERBST ET AL. 2016; TURIAUX/KRINNER 2014).

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich auch die Studierenden der vorliegenden Stichprobe vor allem durch „(...) Zukunftsangst, Leistungs- oder Erwartungsdruck“ (ZWICK 2018) gestresst fühlen. Weil Stressempfinden negativ mit einer ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartung, einer hohen internalen Kontrollüberzeugung und lösungsorientierten Bewältigungsstrategien zusammenhängt, sollte an diesen Haltungen sowie am Ausbau

weiterer Bewältigungsmaßnahmen gearbeitet werden. Aus diesem Grund werden im folgenden Kapitel Bewältigungsstrategien dargestellt.

5.2 Kritische Würdigung

Die Durchführung der Untersuchung erfolgte als Querschnittstudie. Das bedeutet, dass die vorgestellten Ergebnisse ausschließlich Zusammenhänge zum Erhebungszeitpunkt veranschaulichen, jedoch keine langfristige Entwicklung abbilden. Das zugrunde liegende Untersuchungsziel bestand dabei in der Abfrage von zugänglichem Wissen und Verhalten. Aus diesem Grund wurde das Verhalten im Fragebogen unverdeckt angesprochen und anonym abgefragt. Das Untersuchungsziel war demnach transparent, obwohl dieses für einige Betroffene ein sensibles Thema behandelt. Es ist daher zu beachten, dass bei der Beantwortung der Fragen mögliche Verzerrungen wie unehrliche Antworten miteingeflossen sein könnten. Dieser Faktor ist nicht kontrolliert worden. Eine Erfassung von externen Faktoren wie physiologischen Stresssymptomen wäre daher sinnvoll.

Im Zentrum der Untersuchung stand als abhängige Variable die Erfassung des subjektiven Stressempfindens von Studierenden. Dieses wurde mit dem *Stress- und Coping-Inventar* von Satow (2012) ermittelt. Dieser Fragebogen ist als Selbsteinschätzungsverfahren entwickelt worden. Der Studiumsstress wurde insgesamt nur durch drei Items abgebildet: *Unsicherheit in Bezug auf das Studium*, *Leistungsdruck im Studium* und *tatsächlicher Verlust des Studienplatzes*. Im Rahmen einer spezialisierten Erfassung von Studierendenstress ist es jedoch sinnvoll, einen Fragebogen zu verwenden, der eine höhere Anzahl an studienbezogenen Items umfasst. Ein solcher Fragebogen würde eine differenzierte Erfassung von studienbezogenen Stressfaktoren ermöglichen und potenzielle Stressquellen im Studium leichter identifizierbar machen. Ein solcher Fragebogen müsste zunächst entwickelt werden.

Äußere Umstände und Ausgleichsmaßnahmen der Studierenden wurden nicht erfasst. Diese Einflüsse hätten im Rahmen der Untersuchung abgefragt werden müssen, um die Auswirkungen auf das Stressempfinden besser einschätzen zu können. In Zukunft sollte bei derartigen Studien be-

achtet werden, dass die aktuellen Umstände zum Befragungszeitpunkt des Probanden sein Stressempfinden ebenfalls beeinflussen können.

6 Handlungsempfehlungen zur Stressreduktion

Vermehrtes Nachdenken, Schlafstörungen und Kopfschmerzen sind die häufigsten körperlichen oder psychischen Reaktionen auf stressauslösende Determinanten. Viele Studierende suchen nach sozialem Rückhalt, um mit Stress umzugehen (HERBST ET AL. 2016). Dementsprechend konzentrieren sich die drei häufigsten Bewältigungsstrategien der Studierenden ausschließlich auf ihre sozialen Ressourcen. In dieser Studie erhielten die folgenden Angaben die höchste Zustimmung: „die Studierenden können sich in stressigen Situationen auf ihre Freunde verlassen“, „sie haben bei Überforderung soziale Ressourcen, die sie aufbauen“ und „sie können bei Druck auf Hilfe aus ihrem Umfeld zurückgreifen“.

Im Folgenden wird ein klassifizierter Überblick über mögliche Maßnahmen gegeben, welche geeignet sind, Stress und die daraus resultierenden Folgen zu mindern.

6.1 Bewusstwerdung durch Reflexion

Die Differenzierung in subjektive und objektive Stressoren ist von Bedeutung für die Wahl geeigneter Gegenmaßnahmen. Daher steht die Reflexion der eigenen Situation zur Identifikation der zugrunde liegenden Stressoren immer am Anfang. Subjektive Stressoren sind die eigenen Erwartungen und Ansprüche sowie die Unsicherheit in Bezug auf wichtige Lebensziele. Derartige Stressoren werden durch die eigenen Erwartungen und Gedanken ausgelöst (HERBST ET AL. 2016). Manchmal sind schon die Reduktion eigener überzogener Erwartungen und die Bewusstmachung eigener bisheriger Leistungen hilfreich. Übertriebenes Leistungsstreben hat seine Ursachen häufig tief in der Persönlichkeit des Betroffenen. Diese benennen und später bewältigen zu können, ist eine große Herausforderung. Objektive Stressoren sind in aller Regel unabhängig von der eigenen

Bewertung. Zu ihnen gehören u.a. Termindruck, Lärm, Schlafentzug oder Überforderung. Diese Faktoren lösen selbst bei positiver Bewertung durch die Betroffenen auf Dauer eine Stressreaktion aus. Die Identifikation der eigenen Stressoren sowie ihre Bewertung sind die Voraussetzungen **für die Festsetzung geeigneter Maßnahmen zur eigenen Stressvermeidung und -reduzierung.**

6.2 Stressreduktion durch Änderung der inneren Einstellung

Die Bewertung der eigenen Situation spielt eine entscheidende Rolle. Die innere Haltung sowie die persönlichen Einstellungen und Motive, die in Zusammenhang mit einem Stressor auftreten, werden daher als persönlicher Stressverstärker bezeichnet. Sie sind entscheidend dafür, ob eine Situation tatsächlich zu einer Stressreaktion führt und wie stark diese ausfällt (KALUZA 2014). Die Veränderung von stressverstärkenden Einstellungen und hinderlichen Gedanken wird als *mentale Stressbewältigung* bezeichnet. Es ist eine Frage der Grundhaltung, ob ein Mensch eher die positiven oder die negativen Aspekte einer Situation wahrnimmt. Tatsächlich lassen sich positive Gedanken und positive Formulierungen von Sachverhalten trainieren. Eine Formulierung wie „Ich muss heute noch das ganze Buch lesen.“ impliziert, dass dies anstrengend und womöglich nicht zu schaffen ist. Eine alternative Formulierung wie „Ich habe mir vorgenommen, das Buch heute zu lesen und werde dies tun.“ impliziert hingegen den eigenen Entscheidungsspielraum und nimmt das Ziel, nicht das Problem in den Fokus. Stresshafte Einstellungen und Gedanken werden reduziert, indem positive Formulierungen gewählt werden und so eine kognitive Umstrukturierung in Gang gesetzt wird. Derart konstruktive Einstellungen und Gedanken beinhalten vor allem das Bewusstmachen von Ressourcen und die Stärkung der Überzeugung in die eigenen Kompetenzen (CAUSEVIC/ENDEMANN 2019).

Die innere Einstellung steht im direkten Zusammenhang zu den beschriebenen Konstrukten der Selbstwirksamkeitserwartung und der internalen Kontrollüberzeugung. Beide Ressourcen sind hilfreich, um die Überzeugung in die eigenen Kompetenzen zu stärken und schädliche Einstellungen

und Gedanken zu reduzieren. In dieser Untersuchung korrelieren beide Konstrukte negativ mit dem subjektiven Stressempfinden.

6.3 Stressreduktion durch Entspannungsmethoden

Liegen lang andauernde Stressreaktionen vor, manifestieren sich diese in körperlichen Stresssymptomen wie Verspannungen, Bluthochdruck, Verdauungsproblemen oder Schlafstörungen. Diese Folgen können in direkten Bezug zu einer dauerhaften Alarmreaktion gesetzt werden und als fehlende Abwechslung zwischen Anspannung und Entspannung betrachtet werden. Buchenau (2014) zählt eine Reihe von Maßnahmen auf, um diesen entgegenzuwirken: So hilft Atemtechnik und sportliche Betätigung, die körpereigene Dauerspannung zu lösen und Stresshormone im Blut abzubauen. Ausdauersportarten, Yoga und Meditation gelten als besonders geeignet. Ausreichender und störungsfreier Schlaf sorgt dafür, dass der Körper sich umfassend regenerieren kann.

Der notwendige Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung erklärt die Bedeutung von ausreichend und erholsam gestalteten Pausen. Diese sollten im Arbeits- und Lernprozess geplant und bewusst zur Entspannung genutzt werden. In den Programmen des Hochschulsports finden sich zunehmend entsprechende Angebote.

6.4 Stressreduktion durch Selbstorganisation und Kompetenzerwerb

Bei hohem Leistungsdruck hilft die Optimierung der organisatorischen und fachlichen Fähigkeiten. Organisatorische Optimierungen schaffen Freiräume. Hier kann schon eine Aufgaben- und Zeitplanung oder ein Ablagesystem hilfreich sein. Das Ziel ist es, den Überblick über die eigenen Aufgaben zu behalten. Buchenau (2014) empfiehlt Prioritätensetzung gemäß dem Eisenhower-Prinzip und unterscheidet in dringende und wichtige Aufgaben. Priorisierung geht mit dem Ablehnen von Aufgaben im Sinne einer nachgelagerten Priorität einher (BUCHENAU 2014). Fachliche Kompetenzen können durch Informationsaustausch, neue Wissensaneignung oder Fort-

bildungen erweitert werden. Hier sollte jeweils der Nutzen für die Stressreduzierung zuvor geprüft werden.

6.5 Stressreduktion durch soziale Netze

Henniger (2016) geht davon aus, dass die Bewältigung einer belastenden Situation mit den individuell verfügbaren Ressourcen eines Menschen zusammenhängt. In der vorliegenden Untersuchung nutzten viele Studierende insbesondere ihre sozialen Ressourcen, um mit Stressoren zurechtzukommen. Dieser Befund deckt sich mit anderen Studienergebnissen. Auch Middendorff und Kollegen (2012) identifizieren die Partnerschaften, die Eltern und die Verwandten der Studierenden als größtes Unterstützungspotenzial. Nach Herbst und Kollegen (2016) ist die Suche nach Rückhalt bei dem Partner bzw. der Partnerin, guten Freunden und der Familie ebenfalls eine beliebte Präventionsmaßnahme.

Eine andere Nutzungsform **sozialer Netze** sind Arbeitsgruppen. Die Verteilung der Arbeit innerhalb der Arbeitsgruppe reduziert die Aufgabenlast für den Einzelnen und fördert die sozialen Netze unter Gleichgesinnten. Auch diese soziale Unterstützung kann zu weiterer Entlastung führen und somit die Gesamtsituation annehmbarer erscheinen lassen (KALUZA 2014).

6.6 Stressreduktion durch gesunde Ernährung

Eine typische Nebenerscheinung von stressbelasteten Phasen ist die ungesunde Ernährung, denn es bleibt nicht die Zeit für die regelmäßige Nahrungsaufnahme und die frische Zubereitung der Nahrung. Daher wird vermehrt auf Fast-Food-Produkte zurückgegriffen. Die überwiegend im Weißmehl enthaltenen Kohlenhydrate stehen zwar schnell zur Verfügung, aber heben rasch den Blutzuckerspiegel. Dieser sinkt jedoch in der Folge schnell ab und häufig folgt ein Appetit auf Süßes. Langfristig zeigen sich die Folgen im Körpergewicht und den damit verbundenen gesundheitsschädlichen Parametern. Besser geeignet wäre eine gesunde und nährstoffreiche Versorgung unseres Körpers in stressreichen Zeiten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Stressreduktion am besten mit einer Kombination von Maßnahmen wie regelmäßiger Bewegung, abwechslungsreicher Ernährung, regelmäßigen Entspannungsmöglichkeiten, Aufrechterhaltung sozialer Kontakte und Sicherstellung von ausreichend Schlaf erreichen lässt (KALUZA 2014; CAUSEVIC/ENDEMANN 2019).

7 Fazit und Ausblick

7.1 Fazit

Zweifelloos hat sich die Belastung von Studierenden seit der Einführung des Bologna-Prozesses verändert. Die Studien der AOK (HERBST ET AL. 2016) und TKK (GRÜTZMACHER et al. 2018) zeigen dies eindeutig. Dies gilt es zunächst einmal zu registrieren. Ältere Generationen, welche ihr Studium vor dem Bologna-Prozess absolviert haben, sind davon häufig überrascht. Die belegte Zunahme an Stressfolgen gibt es nicht nur im Kontext der Berufstätigkeit, sondern eben auch im Studium. Arbeit hat sich in den vergangenen Jahren vielfach verdichtet, Digitalisierung in Beruf, Studium und Freizeit führt nicht selten zu fehlenden Entspannungsphasen. Dies alles äußert sich in einem generell gesteigerten Stresserleben und die Folgen werden in den Studien der Krankenkassen messbar.

Studierende scheinen schlecht vorbereitet auf die Herausforderungen im Studium, zumal sie überwiegend auf ihre sozialen Netze zurückgreifen. Tatsächlich scheint es hier einen deutlichen Bedarf an Ressourcenbildung zu geben. Die Stärkung der Resilienz könnte bereits in der Schule begonnen werden. Hochschulen sollten überlegen, welche unterstützenden Angebote für ihre Studierenden sinnvoll sind. Zum einen können Maßnahmen zur Vorbeugung wie die Vermittlung von Lernstrategien erwogen werden. Zum anderen sollte überlegt werden, wie stressreiche Studienphasen ausgeglichen werden können. Bei der Konzeption von Studiengängen und der Entwicklung von Studienordnungen sollte das Thema selbstbestimmtes Studium eine Rolle spielen. Die sehr engen Vorgaben lassen den Studieren-

den manchmal kaum Spielraum für die eigene Gestaltung. Dies ist aber notwendig, um sich als selbstgesteuert zu erleben bzw. um diese Fähigkeit der Selbststeuerung zu entwickeln. Gerade weil Hochschulabsolventen später häufig Führungspositionen einnehmen, stellt diese Fähigkeit einen wichtigen Kompetenzerwerb im Hinblick auf die spätere Berufstätigkeit dar. Gleichzeitig müssen Studierende diesen eigenen Bedarf erkennen und die Angebote der Hochschule für sich nutzen.

7.2 Forschungsausblick

Im Rahmen weiterer Untersuchungen sollte die Entwicklung von Stress im Studienverlauf als Längsschnittstudie betrachtet werden. Durch eine derartige Betrachtung wäre die individuelle Entwicklung des Stressempfindens nachvollziehbar. Außerdem würden Längsschnittstudien die Verzerrungstendenz durch situative Einflussfaktoren minimieren.

Besonders interessant sind die Geschlechterunterschiede. Denn Frauen sind tendenziell mehr von erlebtem Stress betroffen als Männer. Die bei Frauen höher ausgeprägte „Neigung zur Besorgnis“ scheint hier eine intervenierende Variable darzustellen. Trotzdem finden sich typische Stresserkrankungen eher bei Männern. Die Frage, ob bzw. wie Frauen eine höhere Resilienz erreichen, erscheint spannend. Ebenso Maßnahmen, die geeignet sind, „überzogene Besorgnis“ abzubauen.

Ein weiterer möglicher Forschungsansatz wäre die ausführliche Erfassung des Stressempfindens von Studiengängen mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus. So ließe sich die objektive Stressbelastung als Faktor kontrollieren. Die Studie von Herbst und Kollegen (2016) stellt im Gegensatz zur Studie von Grützmaker und Kollegen (2018) signifikante Unterschiede zwischen den Studienfächern fest.

In einer zukünftigen Studie zum Thema Studierendenstress ist insbesondere die Auswahl eines Fragebogens zu beachten, der eine höhere Anzahl an studienbezogenen Items umfasst. Dadurch würde die Identifikation von

studienbezogenen Stressfaktoren erleichtert. Dieser Fragebogen müsste zunächst entwickelt werden.

Und letztlich müsste ein stärkerer Fokus auf die Bewältigung von Stress und seinen Folgen gelegt werden, denn die steigenden Erkrankungen als Folge von gesundheitsschädlichem Stress nehmen laut der Reporte aller Krankenkassen zu. Damit weitet sich das Thema auf den gesamten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt aus.

Literaturverzeichnis

AHBE, T. (1997). Ressourcen. Transformation. Identität. In KEUPP, H. & HÖFER, R. (Hrsg.). Identitätsarbeit heute: Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung (S. 207–226). Frankfurt: Suhrkamp.

BARGEL, T./RAMM, M./MULTRUS, F. (2012). Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium. Wie berechtigt sind die studentischen Klagen? Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, 34, (2012), S. 26–41.

BEIERLEIN, C./KOVALEVA, A./KEMPER, C. J./RAMMSTEDT, B. (2014). Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzsкала (ASKU). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. Verfügbar unter: [https://zis.gesis.org/skala/Beierlein-Kovaleva-Kemper-Rammstedt-Allgemeine-Selbstwirksamkeit-Kurzsкала-\(ASKU\)\(01.05.2019\)](https://zis.gesis.org/skala/Beierlein-Kovaleva-Kemper-Rammstedt-Allgemeine-Selbstwirksamkeit-Kurzsкала-(ASKU)(01.05.2019)).

BROWN, D. (2007). Measuring hormonal variation in the sympathetic nervous system: catecholamines. In ICE, G. H./JAMES, G. D. (Hrsg.). Measuring Stress in Humans. A Practical Guide for the Field (S. 94–121). New York: Cambridge University Press.

BUCHENAU, P. (2014). Der Anti-Stress-Trainer. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.

CAUSEVIC, E./ENDEMANN, C. (2019). *Stress bewältigen. Entspannt studieren* (Stark fürs Studium, UTB 5056), Stuttgart: Ferdinand Schöningh.

COHEN, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Aufl.). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

ERATH, P./BALKOW, K. (2016). Soziale Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

FILIPP, S. H./AYMANNS, P. (2018). Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens (2., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

FROST, B./MIERKE, K. (2013). Stresserleben und Stressbewältigung bei Studierenden. Funktionale und dysfunktionale Strategien und weitere Einflussvariablen. Journal of Business and Media Psychology, 4, (2013), S. 13–24.

FUCHS, A. K. (2013). Das Phänomen STRESS und wie Sie damit umgehen können. Verfügbar unter: [https://www.mediclin.de/Portaldata/2/Resources/pdf_cp/zielgruppe_patienten/flyer_und_broschueren/Stress.pdf\(09.06.2019\)](https://www.mediclin.de/Portaldata/2/Resources/pdf_cp/zielgruppe_patienten/flyer_und_broschueren/Stress.pdf(09.06.2019)).

GRÜTZMACHER, J./GUSY, B./LESENER, T./SUDHEIMER, S./WILLIGE, J. (2018). Gesundheit Studierender in Deutschland 2017. Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse. Kooperationsprojekt. Berlin: Freie Universität.

HENNINGER, M. (2016). Resilienz. In: FREY, D. (Hrsg.). *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie. Mit 35 Abbildungen und 10 Tabellen* (S.157–165). Berlin/Heidelberg: Springer.

HERBST, U./VOETH, M./EIDHOFF, A. T./MÜLLER, M./STIEF, S. (2016). *Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung*. Berlin: AOK-Bundesverband.

HOLLER, P. (2014). *Irre viel zu tun. Aufschieberitis, Prüfungsangst & Co. Krisen im Studium bewältigen*. Basel: Beltz.

JERUSALEM, M. (2016). Selbstwirksamkeit. In BIRBAUMER, N./FREY, D./KUHL, J./SCHNEIDER, W./SCHWARZER, R. (Hrsg.). *Selbst und soziale Kognition. (Reihe Enzyklopädie der Psychologie, 1, S.169–190)* Göttingen: Hogrefe.

KALUZA, G. (2014). *Gelassen und sicher im Stress. Das Stresskompetenz-Buch: Stress erkennen, verstehen, bewältigen* (5. korrigierte Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer.

KALUZA, G. (2015). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung. (3., vollständig überarbeitete Auflage)*. Berlin/Heidelberg: Springer.

KOVALEVA, A./BEIERLEIN, C./KEMPER, C. J./RAMMSTEDT, B. (2014). *Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4 (IE-4). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. Verfügbar unter: [https://zis.gesis.org/skala/Kovaleva-Beierlein-Kemper-Rammstedt-Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4-\(IE-4\)\(01.05.2019\)](https://zis.gesis.org/skala/Kovaleva-Beierlein-Kemper-Rammstedt-Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4-(IE-4)(01.05.2019)).

LEPORE, S. J. (1997). Measurement of chronic stressors (S.102–121). In: COHEN, S./KESSLER, R./GORDON, L. U. (Hrsg.). *Measuring stress. A Guide for Health and Social Scientists*. New York: Oxford University Press.

MIDDENDORFF, E./POSKOWSKY, J./ISSERSTEDT, W. (2012). *Formen der Stresskompensation und Leistungssteigerung bei Studierenden*. Verfügbar unter: http://www.hisbus.de/pdf/2012_01_Hirndoping.pdf (05.05.2019).

MOOSBRUGGER, H./KELAVA, A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In: KELAVA, A. (Hrsg.). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl., S.7–26), Berlin/Heidelberg: Springer.

NEUNER, R. (2016). *Psychische Gesundheit bei der Arbeit. Betriebliches Gesundheitsmanagement und Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen* (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.

NÜBLING, M./STÖSSEL, U./HASSELHORN, H. M./MICHAELIS, M./HOFMANN, F. (2005). *Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen. Erprobung eines Messinstrumentes (COPSOQ)*. (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Fb 1058). Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.

PFLEGING, S./GERHARDT, C. (2013). Ausgebrannte Studierende: Burnout-Gefährdung nach dem Bologna-Prozess. *Journal of Business and Media Psychology*, 4, (2013), S.1–12.

PETERSDOTTER, L./NIEHOFF, E./FREUND, P. A. (2017). International experience makes the difference. Effects of studying abroad on students' self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 107, (2017), S.174–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.040>.

POSPESCHILL, M./SIEGEL, R. (2018). Methoden für die klinische Forschung und diagnostische Praxis. Ein Praxisbuch für die Datenauswertung kleiner Stichproben. Berlin: Springer.

RAUFELDER, D./HOFERICHTER, F. (2018). Prüfungsangst und Stress. Ursachen, Wirkung und Hilfe. Stuttgart: Kohlhammer.

ROCKSTRAW, J. L. (2007). Self-Efficacy, Locus of Control and the Use of Stimulation in Undergraduate Nursing Skills Acquisition. Veröffentlichte Dissertation. Philadelphia: Drexel University.

ROTTER, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs. General and Applied*, 80, (1966), S.1–28.

SATOW, L. (2012). Stress- und Coping-Inventar (SCI): Test- und Skalendokumentation. Verfügbar unter: <https://www.drSATOW.de/tests/stress-und-coping-inventar/SCI-Testdokumentation.pdf> (01.05.2019).

SCHAPER, N. (2018a). Theoretische Modelle des Arbeitshandelns. In: NERDINGER, F. G./BLICKLE, G./SCHAPER, N. (Hrsg.). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S.359–383). Berlin/Heidelberg: Springer.

SCHAPER, N. (2018b). Wirkungen der Arbeit. In: NERDINGER, F. G./BLICKLE, G./SCHAPER, N. (Hrsg.). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S.573–600). Berlin/Heidelberg: Springer.

SCHNEIDER, S. (2002). Diagnostik. In AHRENS, S./SCHNEIDER, W. (Hrsg.). *Lehrbuch der Psychotherapie und Psychosomatischen Medizin* (2. Aufl., S.159–212). Stuttgart: Schattauer.

SCHULZ, P./SCHLOTZ, W./WOLF, J./WÜST, J. (2002) Geschlechtsunterschiede bei stressbezogenen Variablen: Der Einfluss der Neigung zur Besorgnis [Gender differences in stress-related variables: the influence of worry-disposition]. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23 (3), (2002), S.305–326. (doi:10.1024//0170-1789.23.3.305).

TAGAY, S./DÜLLMANN, S./REPIC, N./SCHLOTTBOHM, E./FÜNFELD, F./SENF, W. (2014). *Das Essener Ressourcen-Inventar (ERI) – Entwicklung und Validierung*. *Trauma. Zeitschrift für Psychotraumatologie und ihre Anwendungen*, 12, (2014), S.72–87.

- TAGAY, S. (2018). UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN. LVR-Klinikum Essen. Klinik für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie. Verfügbar unter: <https://www.uni-due.de/rke-pp/essenerressourceninventareri.php> (30.05.2019).
- TURIAUX, J./KRINNER C. (2014). Gestresst im Studium? Ein empirischer Vergleich Studierender verschiedener Hochschultypen und eine explorative Analyse potentieller Stressoren. *Journal of Business and Media Psychology*, 5, (2014), S. 18–28.
- ULICH, E. (2011). *Arbeitspsychologie* (6. Aufl.). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- VON ROSENSTIEL, L./NERDINGER, F. W. (2013). *Grundlagen der Organisationspsychologie* (7. überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- WARNER, L. (2019). Dorsch. *Lexikon der Psychologie*. Verfügbar unter: <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/selbstwirksamkeitserwartung/> (21.05.2019).
- WEBER, H./RAMMSAYER, T. (2012). *Differentielle Psychologie. Persönlichkeitsforschung* (Bachelorstudium Psychologie, 1), Göttingen: Hogrefe.
- WIPPERT, P. M. (2009). Grundlagen und Modelle der sozialwissenschaftlichen Stressforschung. In WIPPERT, P. M./BECKMANN, J. (Hrsg.). *Stress- und Schmerzursachen verstehen. Gesundheitspsychologie und -soziologie in Prävention und Rehabilitation* (S. 93–103). Stuttgart: Thieme.
- ZWICK, A. (2018). *Deutschlandfunk*. Verfügbar unter: https://www.deutschlandfunk.de/studierende-ueber-stress-gehetzt-in-die-zukunft.680.de.html?dram:article_id=413276 (29.06.2019).

DER STRESSOR ARBEITSPLATZ- UNSICHERHEIT IN DUALER BERUFS-AUS- BILDUNG UND DUALEM STUDIUM

Thomas Seppelfricke

Duale Berufsausbildung, duales Studium, Stress,
Arbeitsplatzunsicherheit, berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen,
Unterstützung durch die betrieblichen Ausbilder,
Übernahmewahrscheinlichkeit

Zusammenfassung

Im Fokus der vorliegenden Untersuchung stand der Stressor Arbeitsplatzunsicherheit (AU) in der dualen Berufsausbildung. Im Rahmen einer Befragung der knapp 150 Auszubildenden bzw. dual Studierenden eines Industriekonzerns mit Ausbildungsschwerpunkt in den Bereichen Mechanik und Elektronik wurde insbesondere untersucht, welche internalen bzw. externalen Ressourcen geeignet sind, um das AU-Erleben der Auszubildenden zu mindern. Da sich die Übernahmefrage bei der Mehrzahl der Befragten erst wenige Monate vor Ausbildungsabschluss klärte, war das AU-Erleben im vorletzten Ausbildungsjahr am höchsten ausgeprägt. Mittels korrelativer Analysen ließ sich zeigen, dass besonders die als interne Ressourcen deklarierten Antezedenzen (subjektiv eingeschätzte Übernahmewahrscheinlichkeit bzw. berufliche Selbstwirksamkeit) geeignet waren, das Belastungspotenzial des Stressors Arbeitsplatzunsicherheit zu reduzieren. Einen vergleichsweise schwächeren Einfluss auf das AU-Erleben der Auszubildenden hatte die soziale Unterstützung durch die betrieblichen Ausbilder. Unternehmen sollten sich bewusst sein, dass Auszubildende bzw. dual Studierende sich womöglich frühzeitig vom Ausbildungsbetrieb abwenden, wenn das Thema Übernahme so lange nicht zur Sprache kommt. Insofern sollte zu einem gewissen Umdenken angeregt werden.

Abstract

In the present study we had a look on German vocational students' job insecurity (JI). We surveyed nearly 150 apprentices/dual students from the same company, most of them were trained in the field of mechanics and electronics. At the time they were interviewed, apprentices were situated in different stages of their vocational education. Within our study we proved which internal and external resources were able to lower their psychological stress level induced by their JI. Because communication between apprentices and their supervisors respective to future career within training company was scarce, apprentices' JI increased until a few months before the end of their vocational education. By means of correlation analyses we could show that internal resources (subjectively experienced likelihood to get hired by the training company as well as occupational self-efficacy) were more suitable to lower apprentices' strain than external resources (social support through in-company instructors). Organisations should be aware that *regular* communication with younger employees respective to a follow-on-employment within training company after having completed vocational education is important in order to strengthen their commitment to the training company.

1 Einleitung

Das duale Berufsausbildungssystem hat in Deutschland eine lange Tradition und genießt auch international ein hohes Ansehen (FROMME 2014). So sind in Ländern mit einem dualen Berufsausbildungssystem die Beschäftigungsquoten der 15- bis 24-Jährigen beträchtlich höher als in Ländern, in denen die Praxisanteile in der Berufsausbildung geringer ausfallen. Insgesamt gibt es in Deutschland 327 verschiedene Ausbildungsberufe, die mehrheitlich von den Industrie- und Handelskammern betreut werden (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2018). In 2017 waren in Deutschland 572.200 duale Ausbildungsstellen vakant, wenngleich aufgrund von Passungsproblemen nicht alle Ausbildungsstellen besetzt werden konnten (MATTHES ET AL. 2017). Aber wie passt es zusammen, dass sich junge Fachkraftsanwärter in einer Zeit, in der es weniger Bewerber/innen als Ausbildungsstellen gibt,

überhaupt Gedanken um den vollwertigen Übergang in den Arbeitsmarkt machen müssen? Auch wenn in der aktuellen Arbeit primär die Gruppe von Personen, die einer klassischen **dualen Berufsausbildung** nachgehen, im Fokus steht, fanden sich in der Stichprobe der vorliegenden Untersuchung auch einige Personen wieder, die einem **dualen Studium** nachgingen. Ähnlich wie in der klassischen dualen Berufsausbildung zeichnet sich auch das duale Studium durch zwei Lernorte aus: so nämlich den Lernort Hochschule und den Lernort Ausbildungsbetrieb (vgl. ARENS-FISCHER/DINKELBORG 2018). Während sich die duale Berufsausbildung vornehmlich dadurch charakterisieren lässt, dass die Auszubildenden an einigen Wochentagen die Berufsschule und an anderen Wochentagen ihren Ausbildungsbetrieb aufsuchen, ist das duale Studium eher blockweise strukturiert, soll heißen: Die Studierenden verbringen mehrere Wochen am Stück in der Hochschule bzw. mehrere Wochen am Stück im Ausbildungsbetrieb. Der besseren Lesbarkeit halber wird im Folgenden konsistent von den „Auszubildenden“ gesprochen; wenn nicht anderweitig gekennzeichnet, sollen die dual Studierenden hierin jeweils inbegriffen sein.

Betrachtet man die Entwicklung von Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage im Verlauf der letzten Jahre, macht sich zunehmend ein gewisser „Mismatch“ bemerkbar: So decken sich die angebotenen Ausbildungsplätze der Ausbildungsbetriebe vielfach nicht mit den Wünschen der Bewerber/innen (BELLMANN/DUMMERT/MOHR 2016). Im Zuge dessen lassen sich deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Branchen aufzeigen: Die größten Schwierigkeiten, Ausbildungsverträge abzuschließen, haben die Gastronomie, das Lebensmittelhandwerk und das Reinigungsgewerbe; kaum Schwierigkeiten bei der Besetzung vakanter Ausbildungsstellen haben die Medienbranche und der kaufmännische Sektor (MATTHES ET AL. 2017).

In Deutschland gibt es keine gesetzliche Konvention, welcher Schulabschluss für die Aufnahme einer Berufsausbildung vorliegen muss. Generell lässt sich dennoch sagen: Je höher der Schulabschluss einer Bewerberin / eines Bewerbers ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass es zum Abschluss eines Berufsausbildungsvertrages kommt (PROTSCH 2014). Allerdings wei-

sen Schulabgänger heutzutage im Vergleich zu früheren Kohorten oftmals eine schwächere Basisqualifikation auf und verfügen zum Zeitpunkt des Ausbildungsbeginns neben Defiziten in ihren Schreib- und Rechenkompetenzen oftmals auch über niedrigere Sozialkompetenzen (HOFMANN/REISERT/PRACHT 2013).

Angesichts der Tatsache, dass die Auszubildenden – zumindest in großen Ausbildungsbetrieben – viele Stationen unter Anleitung unterschiedlicher Ausbilder durchlaufen, müssen sie sich immer wieder neu orientieren. Daher ist es wichtig, dass die Ausbildungsverantwortlichen im Betrieb die berufliche Sozialisation ihrer Auszubildenden und die bestmögliche Weiterentwicklung ihrer beruflichen Handlungskompetenzen im Blick haben, um sicherzustellen, dass die angehenden Fachkräfte mehr und mehr den betrieblichen Anforderungen gerecht werden.

Wie der „Ausbildungsreport 2018“, eine groß angelegte Befragung von knapp 15.000 deutschen Auszubildenden zeigt, gewinnt das Thema **Stress** auch bei deutschen Auszubildenden zunehmend an Bedeutung: so klagt ein nicht unerheblicher Anteil von diesen über regelmäßige Überstunden im Ausbildungsbetrieb, die nicht ausgeglichen werden, sowie über die Nichteinhaltung gesetzlicher Ruhezeiten (DGB-BUNDESVORSTAND, ABTEILUNG JUGEND UND JUGENDPOLITIK 2018). Stress und Überlastung wirken sich negativ auf die Lernerfolge der angehenden Fachkräfte aus und hierunter leidet in der Folge auch die Qualität der Ausbildung. Die Ausbildungsverantwortlichen im Betrieb sollten den Auszubildenden einen verantwortungsvollen Umgang mit arbeitsplatzbezogenen Belastungen und Stressoren vorleben, da junge Erwachsene stärker unter Arbeitsstress leiden als der gewöhnliche Arbeitnehmer (STRANDH ET AL. 2014).

Naturgemäß haben die betrieblichen Ausbilder nur einen begrenzten Einfluss auf Probleme, die sich im berufsschulischen Umfeld ergeben. Faktisch resultieren jedoch die meisten Ausbildungsabbrüche eher durch Probleme im betrieblichen Umfeld und weniger in Reaktion auf Schwierigkeiten in der Berufsschule (vgl. SCHÖNFELD ET AL. 2010). Fühlt sich ein/e Auszubildende/r mit den Aufgaben und Tätigkeiten im Betrieb überfordert und

findet er oder sie im betrieblichen Umfeld nur wenig Unterstützung vor, so kann dies früh den Abbruchgedanken schüren (QUANTE-BRANDT/GRABOW 2008).

Aber nicht nur der Einstiegsphase in die Ausbildung kommt eine zentrale Rolle zu. Es muss auch der Blick auf die finale Phase der Ausbildung, die sog. „*Zweite Schwelle*“, gerichtet werden (SEIBERT/KLEINERT 2009). In Anlehnung an de Witte (2005) lässt sich **Arbeitsplatzunsicherheit** (AU) als die subjektiv wahrgenommene Besorgnis im Hinblick auf die Kontinuität des eigenen Arbeitsplatzes definieren. Übertragen auf die Gruppe der Auszubildenden bedeutet dies: Mit Abschluss der Ausbildung verliert der Arbeitsvertrag mit dem Ausbildungsbetrieb seine Gültigkeit. Ein für die Auszubildenden anstrengenswertes Ziel besteht zumeist darin, die Übernahme in eine ausbildungsadäquate Anschlussbeschäftigung innerhalb des eigenen Ausbildungsbetriebs zu erwirken. Formal ist eine vertragliche Übernahmезusicherung erst sechs Monate vor Ausbildungsabschluss rechtskräftig; dennoch ist eine deutlich frühzeitigere Kommunikation in Bezug auf das Thema Übernahme vonseiten der Auszubildenden zweifelsohne erwünscht. Generell nimmt die Übernahmewahrscheinlichkeit der Auszubildenden in Deutschland mit der Größe des Ausbildungsbetriebes und einer positiven Ertragssituation des Betriebes zu. Liegt die Übernahmewahrscheinlichkeit in Kleinstbetrieben (1–9 Beschäftigte) bei 60 %, ist sie in Großunternehmen mit mehr als 500 Beschäftigten mit 78 % beträchtlich höher (DUMMERT 2018). In den letzten Jahren konkurrieren Absolventen einer dualen Berufsausbildung zunehmend auch mit Hochschulabsolventen um Beschäftigungsverhältnisse in den Betrieben (BÜCHTER 2018); und dies nicht zuletzt auch deshalb, weil sich das duale Studium zunehmend höherer Beliebtheit erfreut.

Um mit dem Stressor Arbeitsplatzunsicherheit besser umgehen zu können, dürften sich die folgenden drei Komponenten als vorteilhaft erweisen: die beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen, die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz sowie die subjektiv eingeschätzte Übernahmewahrscheinlichkeit der Auszubildenden. Alle drei Konstrukte können gemäß des auf Hobfoll zurückgehenden Conservation of Resources (COR)-Modells als Res-

sources aufgefasst werden (HOBFOLL 1989). Gemäß der COR-Theorie sind Menschen motiviert, Dinge, die ihnen wichtig sind, zu schützen. Ferner erzeugt anfänglicher Ressourcengewinn auch neuerliche Ressourcengewinne (HOBFOLL ET AL. 2018). Die durch die Übernahme ermöglichte Erlangung eines Anschluss-Beschäftigungsverhältnisses im Ausbildungsbetrieb stellt den von den meisten Ausbildungsabsolventen angestrebten Ressourcengewinn dar.

Die **beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen** lassen sich gemäß Schyns und von Collani als das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, sich im Berufsumfeld gut behaupten und Herausforderungen meistern zu können, definieren (SCHYNS/VON COLLANI 2002). Eine Person mit hohen beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen sollte im Vergleich zu einer Person mit geringerer beruflicher Selbstwirksamkeit überzeugter davon sein, über Kompetenzen zu verfügen, die es ihr ermöglichen, auch in schwierigen Situationen im Berufsalltag zu adäquaten Lösungen zu kommen. Berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen sollten folglich bei den Auszubildenden zuträglich für eine höhere berufliche Handlungskompetenz sein.

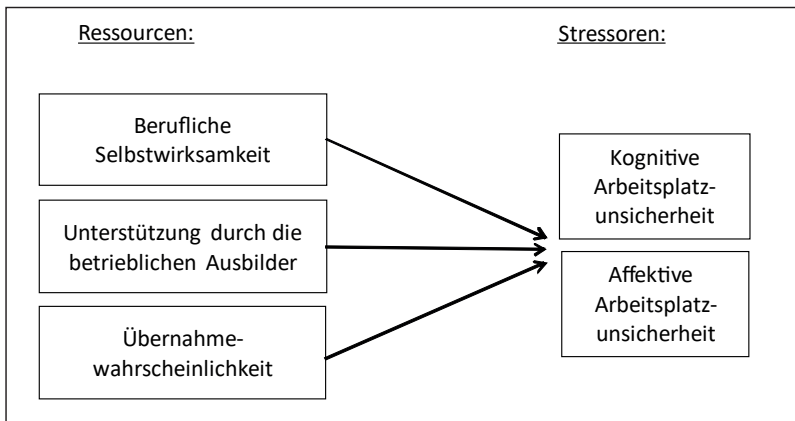
Während es sich bei der beruflichen Selbstwirksamkeit um eine interne Ressource handelt, lässt sich die **Unterstützung durch die betrieblichen Ausbilder** als externe Ressource deklarieren. Da sich Auszubildende noch in einem frühen Stadium ihrer Berufsbiographie befinden, dürften für sie gerade die Gespräche mit ihren betrieblichen Ausbildern eine zentrale Rolle spielen. Haben Auszubildende den Eindruck, bei ihren Ausbildern Gehör zu finden und Probleme offen kommunizieren zu können, so verstärkt dies ihr Gefühl, ein/e wertgeschätzte/r Mitarbeiter/in des Betriebes zu sein (LOCKE 1976). In einer vertrauensvollen Arbeitsatmosphäre fassen die Auszubildenden vermutlich auch eher den Mut, das Thema „Übernahme“ zur Sprache zu bringen.

Als dritte Antezedenz der Arbeitsplatzunsicherheit soll die durch die Auszubildenden subjektiv eingeschätzte **Übernahmewahrscheinlichkeit** in das Untersuchungsdesign mit einbezogen werden. Im Zuge dessen lassen sich die folgenden vier Zustände unterscheiden:

1. Rückmeldung vonseiten der Ausbildungsverantwortlichen, dass eine Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb nicht erfolgen wird
2. Es hat (noch) keine Rücksprache in Bezug auf das Thema Übernahme mit den Ausbildungsverantwortlichen gegeben
3. Die Übernahme wird vonseiten des Betriebs als wahrscheinlich in Aussicht gestellt
4. Definitive Übernahmezusage vonseiten des Ausbildungsbetriebes

Eine Visualisierung der in der aktuellen Studie betrachteten Antezedenzen wurde in Abbildung 1 vorgenommen. Die Unterscheidung einer kognitiven und affektiven AU-Komponente wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

Abb. 1: Übersicht über die potentiellen Antezedenzen der Arbeitsplatzunsicherheit in der Gruppe der Auszubildenden



2 Methodik

In der aktuellen Studie fand eine Befragung der Auszubildenden eines Großkonzerns der Metallverarbeitungsindustrie in der Region Osnabrück statt ($n = 145$). Innerhalb des Konzerns lag der Ausbildungsschwerpunkt in den Bereichen Mechanik und Elektronik: 38 % der Befragten wurden zum Mechatroniker ausgebildet, 14 % zum Industriemechaniker, ebenfalls 14 % zum Zerspanungsmechaniker, 12 % zum Elektroniker für Betriebstechnik und 4 % zum Werkstoffprüfer. Des Weiteren waren im Sample der Auszubildenden 12 % Industriekaufleute und 7 % duale Studierende (der Fachrichtung „Engineering“) vertreten. Die Auszubildenden befanden sich zum Befragungszeitpunkt in unterschiedlichen Phasen ihrer 3,5-jährigen Berufsausbildung: so nämlich im ersten ($n = 41$), zweiten ($n = 47$), dritten ($n = 38$) bzw. letzten Ausbildungsjahr ($n = 19$). 83 % der Auszubildenden waren männlich, 17 % weiblich. Das Durchschnittsalter der Stichprobe lag bei 19 Jahren. Die dual Studierenden waren 21 Jahre und älter. 43 % der Befragten hatten bereits ihre Zwischenprüfung erfolgreich abgelegt.

Mit einer speziell auf die Gruppe der Auszubildenden angepassten Skala wurde die subjektive **Arbeitsplatzunsicherheit** (AU) erfasst (SEPPELFRICKE 2013). Das AU-Instrument berücksichtigte sowohl eine kognitive als auch eine affektive Subkomponente. Ein Beispielitem für die kognitive AU-Skala ist das Item „Ich halte es für sehr wahrscheinlich, nach der Ausbildung umgehend eine Stelle zu finden“. Exemplarisch für die affektive AU-Skala lässt sich das Item „Ich habe Angst davor, nach der Ausbildung arbeitslos zu werden“ anführen. Beide AU-Komponenten wurden jeweils mit vier Items auf einer 5er-Likert-Skala mit den Polen „stimme überhaupt nicht zu“ und „stimme voll und ganz zu“ erhoben und stellten eine leicht modifizierte Version des von Staufenbiel, Menne und Batinic validierten AU-Instrumentes dar (STAUFENBIEL/MENNE/BATINIC 2009). Während zwei der kognitiven AU-Items invers formuliert waren, gab es keine invers formulierten affektiven AU-Items.

Die Messung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen erfolgte auf einer sechs Items umfassenden Skala von Abele-Brehm, Stief und Andrä.

Ein Beispielitem dieser Skala lautet: „Schwierigkeiten im Beruf sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann“ (ABELE-BREHM/STIEF/ANDRÄ 2000).

Die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz (operationalisiert in Form der Unterstützung durch die betrieblichen Ausbilder) wurde anhand von vier Items auf einer 5er-Likert-Skala mit den Antwortkategorien „gar nicht“, „eher nicht“, „teils teils“, „eher schon“ und „völlig“ bemessen. Als Beispielitem lässt sich anführen: „Wie sehr können Sie sich auf Ihre betrieblichen Ausbilder verlassen, wenn es in der Arbeit schwierig wird?“

Die durch die Auszubildenden subjektiv eingeschätzte *Übernahmewahrscheinlichkeit* wurde in Form der Frage, welche Aussage die gegenwärtige Situation des Auszubildenden im Betrieb am besten beschreibe, operationalisiert. Zum Befragungszeitpunkt ergab sich für die Gesamtstichprobe das folgende Bild: 4 % der Auszubildenden hatten bereits die Info erhalten, nicht übernommen zu werden. Bei 71 % hatte es bisher noch keine Absprache in Bezug auf die Übernahme gegeben. 15 % der Auszubildenden war mitgeteilt worden, dass ihre Übernahme wahrscheinlich sei. Ferner wussten 10 % der Auszubildenden, dass sie definitiv übernommen werden.

Wie der Tabelle 1 zu entnehmen ist, wurde das Thema Übernahme gegenüber den Auszubildenden zumeist erst sehr spät zur Sprache gebracht. Nur ein geringer Anteil der Auszubildenden erhielt bereits im ersten oder zweiten Ausbildungsjahr die Rückmeldung, dass die Übernahme wahrscheinlich sei. Die Rückmeldung, dass eine Übernahme nicht zustande kommt, fand in nahezu allen Fällen erst im letzten Ausbildungshalbjahr statt. Bei 5 % der Auszubildenden war selbst nach Eintritt der letzten sechs Monate noch keine Äußerung zum Thema Übernahme von Betriebsseite erfolgt.

3 Ergebnisse

Tab. 1: Subjektive Einschätzung der Übernahmewahrscheinlichkeit, untergliedert nach Ausbildungsjahr

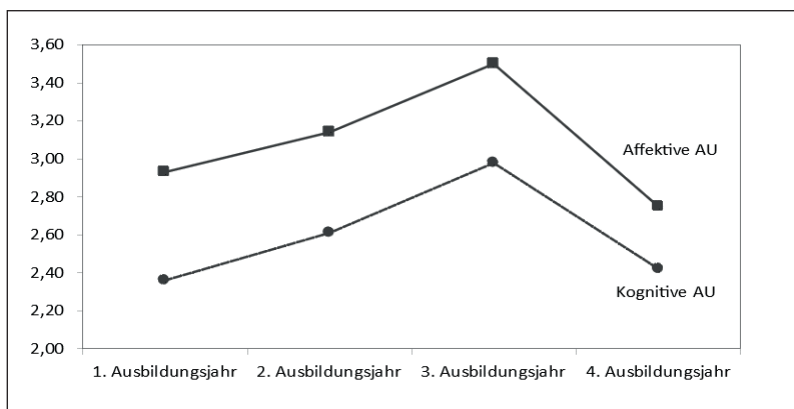
	Kommuni- kation, dass Übernahme nicht mög- lich sei	Noch keine Kommuni- kation bzgl. Übernahme	Kommuni- kation, dass Übernahme wahrschein- lich sei	Verbindliche Übernahme- zusage durch Betrieb
Erstes Aus- bildungs- jahr (n = 41)	0 %	83 %	17 %	0 %
Zweites Ausbil- dungsjahr (n = 47)	0 %	81 %	15 %	4 %
Drittes Aus- bildungs- jahr (n = 38)	3 %	82 %	13 %	3 %
Viertes Aus- bildungs- halbjahr (n = 19)	26 %	5 %	11 %	58 %

Es sollen in der Folge die Ergebnisse der aktuellen Feldstudie dargestellt werden. Während zunächst der Blick darauf gerichtet ist, in welcher Weise sich das Niveau der AU der Auszubildenden im Ausbildungsverlauf verändert, widmen sich die weiteren Analysen der Fragestellung, inwieweit interne bzw. externe Ressourcen das AU-Erleben der Auszubildenden positiv zu beeinflussen imstande sind.

3.1 Trajektorie der Arbeitsplatzunsicherheit im Verlauf der Ausbildungsjahre

Wie bereits in Tabelle 1 ersichtlich geworden war, wurde die Entscheidung des Betriebs, ob ein Auszubildender übernommen wird oder nicht, vielfach erst im letzten Ausbildungshalbjahr kommuniziert. Folgerichtig war zu erwarten, dass die AU bis zum vorletzten Ausbildungsjahr ansteigt und erst im letzten Ausbildungshalbjahr abfällt. Hierbei gilt es zu bedenken, dass auch eine Negativauskunft in Sachen Übernahme als psychisch belastend erlebt werden kann, weil so zumindest eine Klärung erfolgt ist und der Auszubildende weiß, woran er ist. In Abbildung 2 ist der Verlauf der beiden AU-Komponenten im Verlauf der vier Ausbildungsjahre dargestellt. Erwartungsgemäß erwies sich die AU im dritten Ausbildungsjahr als am höchsten. Darüber hinaus war die affektive AU über alle Ausbildungsjahre hinweg auf einem höheren Niveau als die kognitive AU-Komponente angesiedelt. In der Gesamtstichprobe erwies sich das Niveau der kognitiven AU um etwa 0,5 Skalenpunkte niedriger als das der affektiven AU (kognitive AU: $MW = 2.61$; $SD = .79$; affektive AU: $MW = 3.12$; $SD = 1.11$).

Abb. 2: Trajektorie der Arbeitsplatzunsicherheit – differenziert nach den beiden Subskalen kognitive vs. affektive AU – im Verlauf nach Ausbildungsjahren



Differenziert nach Ausbildungsberufen zeigte sich, dass das Niveau der kognitiven bzw. affektiven AU bei den dual Studierenden (Engineering) im Mittel deutlich niedriger als in den klassisch dualen Ausbildungsberufen ausfiel (kognitive AU: $MW = 2.30$, $SD = .71$; affektive AU: $MW = 2.85$, $SD = 1.41$).

3.2 Die Antezedenz „berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen“

Als erste potentielle Antezedenz der AU sollen die beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen betrachtet werden. In der Gesamtstichprobe erwies sich die berufliche Selbstwirksamkeit als signifikanter Prädiktor für beide AU-Komponenten. Hierbei fiel die Assoziation der beruflichen Selbstwirksamkeit mit der kognitiven AU-Komponente leicht höher als mit der affektiven AU-Komponente aus (kognitive AU: $r = -.22$, $p < .01$; affektive AU: $r = -.17$, $p < .05$). Wurde die Assoziation zwischen beruflicher Selbstwirksamkeit und den beiden AU-Subskalen nur für die Auszubildenden des letzten Ausbildungshalbjahres ($n = 19$) betrachtet, so erwies sich insbesondere die Korrelation mit der affektiven AU-Komponente als deutlich erhöht (kognitive AU: $r = -.27$, n.s.; affektive AU: $r = -.41$, n.s.).

3.3 Die Antezedenz „soziale Unterstützung am Arbeitsplatz“

Im theoretischen Modell der eigenen Arbeit wurde als zweite Antezedenz der AU die Unterstützung durch die betrieblichen Ausbilder postuliert. Zwar ließ sich für beide AU-Subkomponenten eine schwach negative Korrelation mit der Unterstützung durch die betrieblichen Ausbilder aufzeigen; für beide Komponenten verfehlte diese jedoch das statistische Signifikanzniveau (kognitive AU: $r = -.12$, n.s.; affektive AU: $r = -.10$, n.s.). Wurde die Analyse nur für die Auszubildenden im letzten Ausbildungshalbjahr durchgeführt, so fielen die Korrelate etwas höher aus; aufgrund der geringen Fallzahl ($n = 19$) verfehlten sie dennoch auch hier das statistische Signifikanzniveau (kognitive AU: $r = -.21$, n.s.; affektive AU: $r = -.33$, n.s.).

3.4 Die Antezedenz „Übernahmewahrscheinlichkeit“

Für die vonseiten der jungen Fachkraftsanwärter subjektiv eingeschätzte Übernahmewahrscheinlichkeit resultierten die größeren Korrelate mit der kognitiven AU-Komponente ($r = -.42, p < .01$). Je höher die Auszubildenden die Wahrscheinlichkeit ihrer Übernahme einstufen, desto geringer fiel ihre gedankliche Auseinandersetzung mit dem Szenario einer potentiell drohenden Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsende aus. Zwar erwies sich die Korrelation mit der affektiven AU-Komponente ebenfalls als signifikant, fiel aber in ihrer Stärke deutlich geringer aus ($r = -.26, p < .01$). Wurden die beiden Korrelate nur für die Auszubildenden des letzten Ausbildungshalbjahres betrachtet, so fielen die Assoziationen der Übernahmewahrscheinlichkeit mit beiden AU-Subskalen erwartungsgemäß noch deutlich stärker aus (kognitive AU: $r = -.70, p < .01$; affektive AU: $r = -.35, n.s.$).

4 Diskussion

Im Rahmen einer Befragung der knapp 150 Auszubildenden / dual Studierenden eines niedersächsischen Industriekonzerne war in der aktuellen Studie zum einen untersucht worden, wie stark das AU-Erleben in den verschiedenen Phasen der dualen Berufsausbildung / des dualen Studiums ausgeprägt ist, und zum anderen, welche internalen bzw. externalen Ressourcen den jungen Fachkraftsanwärtern verhalfen, den Stressor Arbeitsplatzunsicherheit zu bewältigen. Bedingt durch die Tatsache, dass bei mehr als 80 % der befragten Auszubildenden selbst im vorletzten Ausbildungsjahr noch keine Kommunikation in Bezug auf das Thema Übernahme stattgefunden hatte, war das AU-Erleben im vorletzten Ausbildungsjahr am höchsten ausgeprägt und sank erst im letzten Ausbildungshalbjahr – bedingt durch den hohen Anteil definitiver Übernahmezusagen (knapp unter 60 %) – deutlich ab. Es muss allerdings bedacht werden, dass in der vorliegenden Studie eine Querschnittserhebung und kein echter Längsschnitt stattgefunden hatte, d. h., es wurden nicht dieselben Auszubildenden in unterschiedlichen Stadien ihrer Berufsausbildung befragt. Für Folgeuntersuchungen wäre es insofern anstrengenswert, Auszubildende zu mehreren Zeitpunkten im Ver-

lauf ihrer dualen Berufsausbildung zu befragen, um so die Trajektorie der AU anhand personenspezifischer Profilverläufe nachvollziehen zu können.

Wie sich im Zuge einer deskriptiven Subgruppenbetrachtung zeigte, fiel die Arbeitsplatzunsicherheit bei den dual Studierenden deutlich niedriger aus im Vergleich zu den Personen, die einer dualen Berufsausbildung nachgingen. Es erscheint insofern nicht abwegig, zu vermuten, dass sich die Tatsache, parallel zur Tätigkeit im Ausbildungsbetrieb an einer Hochschule immatrikuliert zu sein, förderlich darauf auswirkte, den Stressor Arbeitsplatzunsicherheit zu mindern. Aufgrund der niedrigen Fallzahlbasis der dual Studierenden in der aktuellen Erhebung sollte dieser Befund aber nicht überbewertet werden. Um zu einer robusteren Aussage diesbezüglich zu kommen, wäre es notwendig, eine Studie aufzusetzen, die die Gruppe der dual Studierenden mit einer deutlich größeren Fallzahl berücksichtigt. Außerdem entstammten die dual Studierenden allesamt dem gleichen Studiengang (nämlich „Engineering“). Auch hier wäre es in jedem Fall sinnvoll, unterschiedliche Berufsbilder des dualen Studiums zu berücksichtigen.

Im Rahmen der aktuellen Studie waren drei Konstrukte als Antezedenzen der Arbeitsplatzunsicherheit postuliert worden: die berufliche Selbstwirksamkeit, die soziale Unterstützung am Arbeitsplatz (in Form der Unterstützung durch die betrieblichen Ausbilder) sowie die durch die Auszubildenden subjektiv eingeschätzte Übernahmewahrscheinlichkeit. In den Korrelationsanalysen erwiesen sich die als internale Ressource deklarierten beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen als statistisch signifikant mit der AU der Auszubildenden assoziiert, und dies insbesondere mit der kognitiven AU-Komponente. Offenkundig scheint eine hoch ausgeprägte berufliche Selbstwirksamkeit bei jungen Fachkraftsanwärtern dazu beizutragen, dem Übergang in ein ausbildungsadäquates Beschäftigungsverhältnis nach Ausbildungsabschluss positiver entgegenzublicken – selbst wenn eine Kommunikation zum Thema Übernahme im Ausbildungsbetrieb lange ausbleibt. Für beruflich selbstwirksame Auszubildende stellt vermutlich das Szenario einer Nicht-Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb kein allzu bedrohliches Ereignis dar, weil sie überzeugt sind, im Falle der Nicht-Übernahme für andere Arbeitgeber attraktiv zu sein. Eine hohe berufliche

Selbstwirksamkeit macht diese offenbar widerstandsfähiger in Bezug auf den Stressor Arbeitsplatzunsicherheit (TOMAS/SERSIC/DE WITTE 2019). In der Endphase der Ausbildung korrelierten berufliche Selbstwirksamkeit und affektive AU beträchtlich stärker miteinander als in früheren Phasen der Ausbildung. Dieser Befund ist insofern plausibel, dass ein/e Auszubildende/r in der Endphase der Berufsausbildung die Auseinandersetzung mit der Frage, wie es nach Ausbildungsabschluss beruflich für ihn / sie weitergeht, nicht weiter aufschieben kann, so dass eine emotionale Belastung gegeben ist.

Bezogen auf die als externale Ressource deklarierte Antezedenz der Unterstützung durch die betrieblichen Ausbilder erwiesen sich die Korrelate mit den beiden AU-Komponenten erwartungsgemäß als negativ. Beide waren jedoch im Vergleich zu den AU-Korrelaten mit der beruflichen Selbstwirksamkeit deutlich schwächer ausgeprägt. Der Stress-mindernde Effekt der sozialen Unterstützung durch die betrieblichen Ausbilder besteht vermutlich darin, dass sich der junge Fachkraftsanwärter auch in schwierigeren Phasen der Ausbildung in seinem / ihrem Ausbildungsbetrieb gut aufgehoben fühlt (SHOSS 2017).

Innerhalb der dualen Berufsausbildung ist es für gewöhnlich so, dass ein/e Auszubildende/r mehrere Abteilungen im Ausbildungsbetrieb durchläuft und die Person des betrieblichen Ausbilders häufig wechselt; dies war auch bei den Auszubildenden in der vorliegenden Studie der Fall. Generell dürfte es sinnvoll sein, dem / der Auszubildenden eine/n über die gesamte Berufsausbildung hinweg feste/n Ansprechpartner/in im Betrieb zur Verfügung zu stellen. Diese Person würde folglich eine gewisse Konstante für den Auszubildenden darstellen und sollte regelmäßig darauf bedacht sein, das Gespräch mit ihm oder ihr zu suchen. Damit dies kontinuierlich gelingen kann, sollten natürlich zeitliche Kapazitäten von betrieblicher Seite aus geschaffen werden. Gerade in großen Organisationen mit zahlreichen Abteilungen könnte eine feste Bezugsperson für die Auszubildenden eine wertvolle Stütze darstellen, die vermutlich auch zu einer stärkeren Bindung an den Ausbildungsbetrieb beitragen würde.

Die mit Abstand stärksten Korrelate mit den beiden AU-Komponenten resultierten für die Antezedenz der subjektiv eingeschätzten *Übernahmewahrscheinlichkeit*, die wiederum als interne Ressource anzusehen ist. Selbst wenn das Thema „Übernahme“ in der Kommunikation mit den Ausbildern nicht zur Sprache gekommen war, entwickelten die Auszubildenden eine subjektive Überzeugung darüber, für wie wahrscheinlich sie ihre Übernahmemechancen durch den Ausbildungsbetrieb befanden; fiel diese Einschätzung positiv (im Sinne eines guten „Bauchgefühls“, übernommen zu werden) aus, so wirkte sich dies mindernd auf die Entstehung kognitiver AU bei den Auszubildenden aus. Resümierend lässt sich also schlussfolgern, dass sich in der aktuellen Studie insbesondere die als interne Ressourcen deklarierten Antezedenzen (berufliche Selbstwirksamkeit bzw. subjektiv eingeschätzte Übernahmewahrscheinlichkeit) als vorteilhaft erwiesen, um das Belastungspotenzial des Stressors Arbeitsplatzunsicherheit zu reduzieren.

Wie Preuss (2019) im Rahmen einer Datenerhebung in einem großen Automobilkonzern durch qualitative Interviews mit betrieblichen Ausbildern aufzeigen konnte, erkundigt sich ein erheblicher Teil von Ausbildungsbewerber(inne)n bereits im Vorstellungsgespräch nach den Übernahmemöglichkeiten. Wie bereits an früherer Stelle erwähnt, ist eine Übernahmezusage formal juristisch betrachtet zwar erst sechs Monate vor Ausbildungsende rechtskräftig. Dennoch ist davon auszugehen, dass es für Auszubildende eine psychische Erleichterung darstellt, wenn das Thema Übernahme vonseiten des Ausbildungsbetriebes nicht bis ins letzte Ausbildungsstadium tabuisiert wird. Denn auch der Ausbildungsbetrieb muss sich im Klaren darüber sein, dass sich ein/e Auszubildende/r gegebenenfalls anderweitig auf dem Arbeitsmarkt orientiert, wenn das Thema Übernahme in der Kommunikation gänzlich ausgespart bleibt. Nur in Einzelfällen berichteten Auszubildende der aktuellen Stichprobe von einer sehr frühen Übernahmezusage oder auch Übernahmeabsage durch den Ausbildungsbetrieb.

Bedingt durch den Fachkräftemangel ist es notwendig, dass Unternehmen Strategien entwickeln, wie sie gut geeignete Schulabgänger für eine Berufsausbildung im eigenen Unternehmen gewinnen und diese – im Falle eines

positiven Verlaufs – sodann auch über das Ausbildungsende hinaus längerfristig an sich binden. Daher kommt dem Thema Ausbildungsmarketing eine zunehmend wichtigere Rolle zu. Wie Schönfeld et al. (2010) konstatierten, ist es generell von Vorteil, wenn das Zusammenspiel zwischen Betrieb, Berufsschulen und den Kammern/Innungen gut funktioniert. Denn insbesondere dann können Auszubildende ihre wachsende berufliche Handlungsfähigkeit zwischen den verschiedenen Lernorten optimal transferieren.

In den letzten Jahren ist auch dem Thema Internationalisierung der dualen Berufsausbildung zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt worden. Gerade in großen Konzernen mit Standorten im inner- oder außereuropäischen Ausland kann es sinnvoll sein, den Auszubildenden im Rahmen der Berufsausbildung für einen gewissen Zeitabschnitt erste berufliche Erfahrungen im Ausland zu ermöglichen. In Zeiten der Globalisierung stellen internationale Berufserfahrungen eine zunehmend relevantere berufliche Anforderungskomponente dar. Auslandserfahrungen tragen bei den jungen Fachkraftsanwärtern dazu bei, ein Verständnis für fremde Kulturen und interkulturelle Unterschiede zu erlangen (NATIONALE AGENTUR BEIM BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2018). Ein Auslandsaufenthalt, der oftmals auch mit dem Sich-Einlassen auf eine Fremdsprache in Verbindung steht, erweist sich ebenfalls als förderlich für die Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenzen. Internationale Kooperationen können beispielsweise einen mehrwöchigen Ausbildungsabschnitt, der im Ausland vollzogen wird, durch Förderprogramme wie Erasmus+ ermöglichen. Nicht zuletzt durch die neuen Prüfungsstrukturen in den industriellen Metall- und Elektroberufen kommt der Förderung kommunikativer Kompetenzen in der Berufsausbildung eine zunehmend wichtigere Rolle zu (KÖNIG 2019).

Neben der Förderung interkultureller Kompetenzen nimmt auch das Thema Digitalisierung eine bedeutsame Rolle bei der Ausbildung junger Fachkräfte ein. Während es für viele Berufsfelder (z. B. Banken, Versicherungen) direkt einleuchtet, weshalb digitale Kompetenzen mehr und mehr von Bedeutung sind, so scheinen diese in den Berufsfeldern des Handwerks eine nicht ganz so hohe Relevanz zu haben. Wie Frese (2019) unter Bezug-

nahme auf das Handwerkerportal *MyHammer* erläutert, finden zahlreiche Ausschreibungen über eine digitale Plattform statt. *MyHammer* hat seinen Unternehmenssitz in Berlin und ist Deutschlands größtes Handwerkerportal im Internet mit über 20.000 registrierten Betrieben in 2018. Der Plattform kommt deswegen eine zentrale Bedeutung zu, weil sie Handwerksbetriebe bei der Auftragssuche unterstützt bzw. Verbrauchern hilft, den passenden Betrieb für ihre Baumaßnahme/Renovierung zu finden. Über das Portal können Auftraggeber direkt mit qualifizierten und von Kunden empfohlenen Handwerksbetrieben in Kontakt treten.

Wie insgesamt sehr deutlich wird, sind die Kompetenzen, die Auszubildende bzw. dual Studierende sich in ihrer dualen Ausbildung/ihrem dualen Studium aneignen müssen, zunehmend vielfältiger und komplexer. Unternehmen sollten sich bewusst sein, dass Auszubildende sich insbesondere dann auf die Aneignung spezifischer Kompetenzen einlassen können und wollen, wenn vonseiten des Betriebes signalisiert wird, dass eine langfristige Integration des Auszubildenden in den Betrieb angestrebt wird.

Literaturverzeichnis

ABELE-BREHM, A./STIEF, M./ANDRÄ, M. S. (2000). Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen – Neukonstruktion einer BSW-Skala. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44, (2000), S. 145–151.

ARENS-FISCHER, W./DINKELBORG, K. (2018). Betreuungskonzepte im dualen Studium in Abhängigkeit von der Funktion des Lernortes Betrieb im dualen Studiengangskonzept. Vortrag im Rahmen der Konferenz Zukunft duales Studium, Lingen, 13./14. September 2018.

BELLMANN, L./DUMMERT, S./MOHR, S. (2016). Übernahme nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss? Betriebliche Determinanten für die Weiterbeschäftigung im Ausbildungsbetrieb. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 112 (2016), S. 184–210.

BÜCHTER, K. (2018). Berufsschulen in der dualen Ausbildung und regionalen Wirtschaft. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2018). Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2018: Bonn.

DE WITTE, H. (2005). Job insecurity. Review of the international literature on definitions, prevalence, antecedents and consequences. In: *SA Journal of Industrial Psychology*, 31 (4), (2005), S. 1–6.

DGB-BUNDESVERSTAND, ABTEILUNG JUGEND UND JUGENDPOLITIK (2018). Ausbildungsreport 2018: Berlin.

DUMMERT, S. (2018). Betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung in Deutschland: Nürnberg.

FRESE, C. (2019). Wie digitale Plattformen unsere Wirtschaft verändern. Vortrag im Rahmen des Open Network. Köln: Dumont.

FROMME, N. (2014). Die duale Berufsausbildung im Wandel: Eine aktuelle Bestandsaufnahme im Kontext der Novellierung der Ausbildereignungsverordnung (AEVO). Hamburg: Diplomica-Verlag.

HOBFOLL, S. E. (1989). Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44 (3), (1989), S. 513–524.

HOBFOLL, S. E./HALBESLEBEN, J./NEVEU, J. P./WESTMAN, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: the reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5 (1), (2018), S. 103–128.

HOFMANN, M./REISERT, L./PRACHT, G. (2013). Stress in der Ausbildertätigkeit – Ansatzpunkte für Ausbilder. In: CRAMER, G./DIETL, S./SCHMIDT, H./WITTWER, W.: Personal ausbilden. Das aktuelle Nachschlagewerk für Praktiker 153.

KÖNIG, M. (2019). Gesprächskompetenzen Auszubildender fördern. Konzeption und Wirkung eines Lernarrangements in einer gewerblich-technischen Berufsausbildung. Online veröffentlichte Dissertation: Berufsbildung, Arbeit und Innovation.

LOCKE, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In: DUNNETTE, M. D. (Ed.): Handbook of Industrial and Organizational Psychology, 75 (3), (1976), S. 295–314.

MATTHES, S./GERD, J./FLEMMING, S./GRANRATH, R. O. (2017). Angebot und Nachfrage mit leichtem Plus, jedoch erneut mehr unbesetzte Plätze. Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2017. Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn.

NATIONALE AGENTUR BEIM BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (2018). Erasmus+: Mobilität machen – Auslandsaufenthalte in der beruflichen Bildung erfolgreich durchführen. Handbuch für Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren.

PREUSS, T. (2019). Personalmarketing für die technische Berufsausbildung in der Automobilindustrie am Beispiel der Daimler AG. Unveröffentlichte Abschlussarbeit: Hochschule Fresenius Düsseldorf.

PROTSCH, P. (2014). Segmentierte Ausbildungsmärkte – berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel. Budrich Uni Press: Opladen.

QUANTE-BRANDT, E./GRABOW, T. (2008). Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag.

SCHÖNFELD, G./WENZELMANN, F./DIONISIUS, R./PFEIFER, H. (2010). Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag.

SCHYNS, B./VON COLLANI, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relations to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11 (2), (2002), S. 219–241.

SEPPELFRICKE, T. (2013). Arbeitsplatzunsicherheit bei Auszubildenden im nationalen und internationalen Kontext. Osnabrück: online veröffentlichte Dissertation.

SEIBERT, H./KLEINERT, C. (2009). Duale Berufsausbildung – ungelöste Probleme trotz Entspannung. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB-) Kurzbericht Nr. 10. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag

SHOSS, M. K. (2017). Job insecurity: an integrative review and agenda for future research. *Journal of Management*, 43 (6), (2017), S. 1911–1939.

STAUFENBIEL, T./MENNE, K./BATINIC, B. (2009). Messung und Korrelate verschiedener Formen von Arbeitsplatzunsicherheit. Vortrag auf der 6. Tagung der Fachgruppe Arbeits- und Organisationspsychologie der DGPS, Wien (09.–11.09.2009).

STRANDH, M./WINEFIELD, A./NILSSON, K./HAMMARSTRÖM, A. (2014). Unemployment and mental health scarring during the life course. In: *European Journal of Public Health*, 24 (3), (2014), S. 440–445.

TOMAS, J./SERSIC, D. M./DE WITTE, H. (2019). Psychological climate predicting job insecurity through occupational self-efficacy. *Personnel Review*, 48 (2), (2019), S. 360–380.

STRESSBEWÄLTIGUNG ALS ANSATZ IN DER THEORIE-PRAXIS-RELATION ZUR ENTWICKLUNG VON (EXTRA-)ROLLEN- VERHALTEN AM LERNORT BETRIEB

Wolfgang Arens-Fischer, Katrin Dinkelborg

Zusammenfassung

Die strukturelle Verzahnung der Lernorte Hochschule und Betrieb und mithin die Vernetzung von Theorie und Praxis sind konstitutive Merkmale dualer Studiengänge (WR 2013). Dabei konfrontieren die Studierenden systematisch ihr primär am Lernort Hochschule entwickeltes wissenschaftliches Verständnis (Wissenschaftsbezug des Studiums) mit der vornehmlich am Lernort Betrieb aufgebauten praxisbasierten Erfahrung (Praxisbezug des Studiums). Duale Studiengangskonzepte sehen vor, das theoriebasierte Wissen in Beziehung zum Praxiswissen zu setzen, um so einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Studierenden zu leisten. In der in diesem Beitrag vorgestellten Konzeption der Theorie-Praxis-Relation sollen die Studierenden die Lehrinhalte dazu nutzen, den Lernort Betrieb auf Veränderungsbedürftigkeit und -fähigkeit hinsichtlich der in der betrieblichen Praxis zur Anwendung kommenden Konzepte, Methoden und Instrumente sowie die Entscheidungsprozesse und -strukturen zu analysieren und zu reflektieren. Die damit verbundenen Verhaltensweisen der dual Studierenden werden als Rollenverhalten des zugrunde liegenden Studiengangskonzeptes geordnet. Weiterführend wird das Konzept der Theorie-Praxis-Relation in Beziehung zu dem von Lazarus entwickelten Modell zur Stressbewältigung (LAZARUS 1990) gesetzt und auf dieser Basis werden Stressoren für das duale Studium abgeleitet. Diese können für weiterführende Arbeiten einer empirischen Analyse unterzogen werden. Einzelne Stressoren lassen darüber hinaus erwarten, dass sie auf die Entwicklung von Extrarollenverhalten der Studierenden wirken. So wird erwartet, dass die Studierenden

bei der Aufdeckung von veränderungsbedürftigen betrieblichen Situationen die Initiative zu deren Modifikation ergreifen, sofern der Betrieb als veränderungsfähig wahrgenommen wird und obwohl das Studiengangskonzept diese Initiative nicht begleitet. In diesem Beitrag wird dazu ein erster empirischer Befund präsentiert.

Abstract

The structural integration of the learning locations university and company and the relation of theory and practice is a constitutive characteristic of dual study programs (WR 2013). In doing so, the students systematically confront their scientific understanding, which was developed primarily at the university as a place of learning (academic relevance of the study program), with the practice-based experience built up primarily at the company (practice related to the study program).

Dual study programs provide that theory-based knowledge is put in relation to practical knowledge in order to make a contribution to the students' competence development.

In the conception of the theory-practice relationship presented in this article, the students should use the teaching content to analyze and reflect the learning environment of business in terms of need and ability to change. To do this, they should make references to the concepts, methods and instruments used as well as the decision-making processes and structures in operational practice.

The associated behaviors of the dual students are classified as role behavior of the underlying concept of the study program.

The concept of the theory-practice relation is further related to the model for coping with stress developed by Lazarus (Lazarus, 1990) and on this basis stressors for the dual study program are derived. These can be subjected to an empirical analysis for further work. Specific stressors can also be expected to affect the development of extra role behavior among students. It is expected that the students identify operational situations in need of change and take the initiative to modify them, provided that the company is perceived as capable of change and although the course concept does not accompany this initiative. A first empirical finding is presented in this article.

1 Studienformat duales Studium

Ein duales Studium hat mindestens zwei Lernorte, von denen der eine die Hochschule selbst und der andere ein außerhochschulischer ist, z.B. ein Unternehmen, eine Einrichtung im Gesundheitswesen, eine Einrichtung für soziale Dienstleistungen etc. (im Folgenden als Betrieb kategorisiert). Im Rahmen des dualen Studiums bewegen sich die Studierenden also zum einen am Lernort Hochschule im Wissenschaftssystem und zum anderen am außerhochschulischen Lernort im beruflichen Praxis- bzw. Handlungssystem. Beide Systeme unterliegen unterschiedlichen Funktionslogiken (vgl. NICKEL/PÜTTMANN 2015). Während das Wissenschaftssystem primär dem Erkenntnisgewinn verpflichtet ist, steht im Praxissystem die Nützlichkeit des beruflichen Handelns für den jeweiligen Betrieb im Fokus. Diese unterschiedlichen Orientierungen, die Erkenntnisorientierung zum einen sowie die Handlungsorientierung zum anderen und deren systematische Beziehung konstituieren das duale Studium (ARENS-FISCHER/DINKELBORG/GRUNWALD 2016).

Als wesentliche Merkmale des dualen Studiums operationalisiert der Wissenschaftsrat auch zur Abgrenzung von nicht-dualen Studienformaten als grundlegend für das Qualitätsverständnis im dualen Studium (WR 2013, S. 24ff.):

- die inhaltliche, zeitliche und curriculare Verzahnung der am dualen Studiengang beteiligten Lernorte,
- den wissenschaftlichen Anspruch, der mit dem der entsprechenden regulären (nicht-dualen) Studiengänge übereinstimmen muss,
- den Praxisbezug des Studienangebots, das hinsichtlich der Dauer der Praxisphasen, der Intensität des Lernprozesses und des Niveaus der Inhalte beim Praxispartner (einschließlich der wissenschaftlichen Begleitung und der Betreuungsinfrastruktur des Praxislernens) zu spezifizieren ist.

Im Rahmen der strukturellen Verzahnung der Lernorte Hochschule und Betrieb werden die Studierenden konzeptionell (Studiengangskonzept)

dazu angehalten, die Theorie und die Praxis in Beziehung zu setzen. Dabei konfrontieren die Studierenden systematisch ihre primär am Lernort Hochschule entwickelte wissenschaftliche Haltung (Wissenschaftsbezug des Studiums) mit der vornehmlich am Lernort Betrieb aufgebauten praxisbasierten Erfahrung (Praxisbezug des Studiums). Erste systematische Erhebungen deuten an, dass die Studierenden die durch den Wechsel von Hochschul- und Betriebsphasen aufgebaute Gegenüberstellung von Erkenntnisorientierung und Handlungsorientierung durchaus als Spannungsfeld wahrnehmen (ARENS-FISCHER/DINKELBORG/GRUNWALD 2016). Dabei ist Spannung nicht mit Stress gleichzusetzen oder zu verwechseln. Mit Spannung ist hier zunächst der erhöhte Schwierigkeitsgrad in der Theorie-Praxis-Relation gemeint, der durch die (je nach Studiengangkonzept unterschiedlich entfaltete) Anforderung entsteht, die Lerninhalte des Studiums auf die jeweilig individuellen Gegebenheiten im Betrieb anzuwenden. Je nach Studiengangkonzept ist diese Relation grundsätzlich unterschiedlich gestaltet (ARENS-FISCHER/DINKELBORG 2018). Dabei erleben die Studierenden, dass die Praxis Funktionslogiken folgt, wo die der Praxis zugrunde liegende Theorie nicht immer unmittelbar ersichtlich ist und die auch als abweichend von theoriebasierten Modellen wahrgenommen werden (können) (Differenzwahrnehmung). Das Spannungsfeld aus Erkenntnis- und Handlungsorientierung bietet ein Potenzial zur Kompetenzentwicklung im dualen Studium.

Nun liegt es nahe, die Studiengangkonzeption mit ihrer jeweiligen Theorie-Praxis-Relation und dem im dualen Studium ganz generell vorgesehenen häufigen Wechsel zwischen den Lernorten sowie dem engeren Zeitgerüst des Studiums als Ursache für Stress zu adressieren. Vergleiche von dualen mit nicht-dualen Studiengängen zeigen aber, dass dual Studierende nicht stärker gestresst sind als andere (HERBST ET AL. 2016). Deshalb soll dieser Frage hier nicht weiter nachgegangen werden. Vielmehr soll das Rollenset der Studierenden als zum einen akademisch zu qualifizierende und zum anderen als im Praxissystem handelnde Personen als Ursache für Stress in den Blick genommen werden.

2 Modell zur Stressbewältigung

Psychologischer Stress ist das Ergebnis einer Beziehung zwischen einer Person und einer zu bewältigenden Situation, bei der die Person an die Grenze ihrer Ressourcen stößt (LAZARUS 1990). Insofern ist Stress eine Reaktion auf Stimuli aus der Umwelt einer Person sowie deren eigene Bedürfnisse und Erwartungen an sich selbst und die Wahrnehmung der eigenen personenbezogenen Ressourcen zur Bewältigung dieser situativen Belastungen. Stress bezeichnet Beanspruchungen als unmittelbare Auswirkungen physischer und psychischer Belastungen im Menschen und auf den Menschen in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Anpassungs- und Bewältigungsstrategien (STRUHS-WEHR 2017, S.32ff.).

Als Stressoren werden die inneren und äußeren Belastungsfaktoren bezeichnet, die Ereignisse oder Bedingungen markieren, welche die Auftretenswahrscheinlichkeit von Stresszuständen erhöhen. Potenzielle Stressoren in Organisationen sind vielfältig (ebd. S.41; SCHAPER 2014, S.520 nach RICHTER/HACKER 1998):

- physikalische Arbeitsumgebung: Lärm, Staub, Hitze, mechanische Schwingungen etc.
- Arbeitsaufgabe und -organisation: quantitative und/oder qualitative Unter- wie auch Überforderung, unvollständige sowie partialisierte Aufgaben, Zeit- und Termindruck, Informationsüberlastung, unklare Aufgabenübertragung, widersprüchliche Anweisungen, unerwartete Unterbrechungen
- Rollenkonflikte
- zeitliche Arbeitsbedingungen: Nacht-, Schichtarbeit, Arbeit auf Abruf etc.
- soziales Umfeld: Betriebsklima, Mitarbeiterumsetzung, Informationsmangel, belastendes Vorgesetztenverhalten, soziale Konflikte etc.
- Belastung aus dem „behavior setting“: Isolation, Dichte, Zusammengedrängtheit

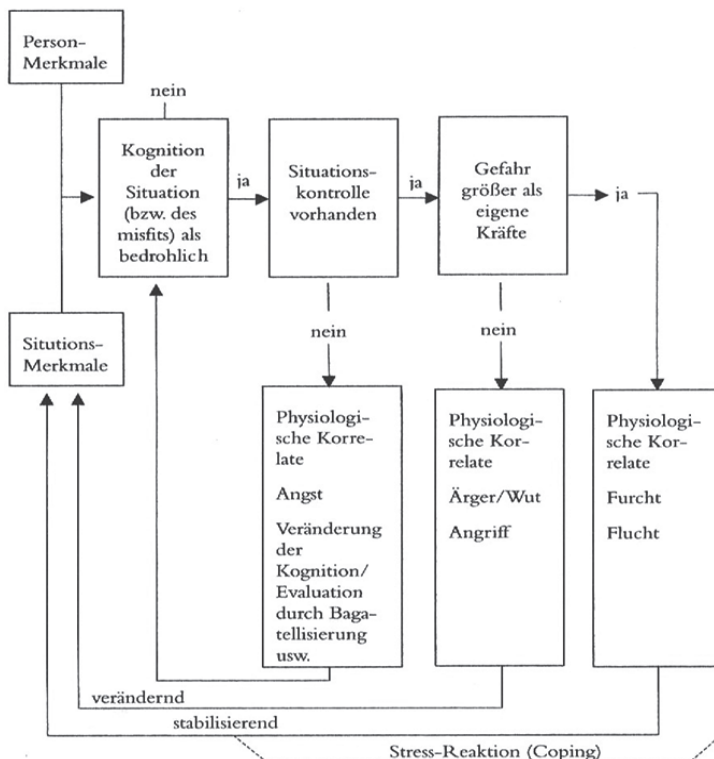
- Kunden- und Klientenkontakt: emotionale Dissonanz, schwierige Kunden etc.
- Belastungen aus dem Personensystem: Angst vor Aufgaben, Misserfolg, Tadel und Sanktionen, ineffiziente Handlungsstile, fehlende Eignung, mangelnde Berufserfahrung, familiäre Konflikte
- Gesamtbalance von Einsatz und Ertrag: mangelnde Reziprozität, Gratifikationskrisen
- Verhältnis zwischen der Erwerbsarbeit und anderen Lebensbereichen.

Die Wirkung eines Stressors als individuelle Beanspruchung ist zum einen abhängig von der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung der situativen Herausforderung und zum anderen von der subjektiven Einschätzung der eigenen Ressourcen zur Bewältigung des Stressors (LAZARUS/FOLKMAN 1984). Schätzt eine Person die eigenen Ressourcen zur Bewältigung als (zu) gering ein, nimmt das persönliche Wohlbefinden ab und es werden körperliche und geistige Reaktionen ausgelöst, die dem Menschen helfen, sich an die Situation anzupassen. Nach dem transaktionalen, kognitiven Stressmodell von Lazarus ist Stress damit weder an sich in der Situation einer Person noch in der Person selbst begründet, sondern reflektiert die Beziehung einer Person, die über bestimmte Motive und Überzeugungen verfügt, mit der Situation und ihren Charakteristika, die Schaden, Gefahren oder Herausforderungen in Abhängigkeit von den Charakteristika einer Person bedeuten (LAZARUS 1990, S. 3). Stress zielt demnach auf die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen ab.

Bewertet eine Person eine Situation als stressend (primary appraisal), aktiviert die Person Coping-Prozesse, um die als gefährlich wahrgenommene Person-Situation-Beziehung zu bewältigen. Dieser Prozess beeinflusst die ursprüngliche Bewertung und es kommt zu einer zweiten Bewertung (secondary appraisal). Nach dieser Bewertung der zur Bewältigung verfügbaren Ressourcen kommt es zu einer weiteren Bewertung der Situation und deren Bewältigungsoptionen (re-appraisal) und damit auch zu einer Veränderung der Intensität der Stressreaktion. Insofern ist die Stressreaktion nicht statisch, sondern dynamisch in Abhängigkeit von dem Zusammenspiel der Person-Situation-Beziehung und der einhergehenden Coping-Prozesse

(ebd. S. 4). In Abhängigkeit von den wahrgenommenen Ressourcen zur Bewältigung von situativen Anforderungen ändert sich die Bewertung und der Stresslevel verändert sich. Ressourcen können alle Faktoren sein, auf die eine Person zurückgreifen kann, um den Umgang mit einer bedrohlichen Situation zu bewältigen, z.B. Vorhandensein finanzieller Mittel, soziale Unterstützung durch Kollegen und Vorgesetzte etc., Persönlichkeitseigenschaften, Handlungs-/Bewältigungsstile etc. (SCHAPER 2014, S. 521). In der nachfolgenden Abbildung sind die unterschiedlichen Reaktionsoptionen auf eine als bedrohlich wahrgenommene Situation dargestellt.

Abb. 1: Personale Reaktionen auf eine als bedrohlich wahrgenommene Reaktion im transaktionalen Stressmodell (NERDINGER 2008, S. 122)



Bei der sekundären Bewertung wird, wie bereits dargestellt, geprüft, ob die Situation so verändert werden kann, dass sie besser zur Person passt. Hier wird die Frage nach der Situationskontrolle gestellt. Fällt diese Prüfung negativ aus, wird die Situation trotz der in der primären Bewertung als veränderungsbedürftig wahrgenommenen Form nun als nicht veränderungsfähig betrachtet. Dann kann es zu Effekten der Leugnung der Veränderungsbedürftigkeit kommen, z. B. in Form des „Schönredens“ oder der Bagatellisierung getreu dem Motto „es wird schon nicht so schlimm kommen“ (NERDINGER 2008, S.124), um die empfundene Angst und den Stresslevel zu reduzieren. Es wird also die Kognition einer Situation angepasst, ohne diese selbst zu verändern. Tatsächlich verändert wird eine Situation dann, wenn die eigenen Kräfte bzw. Ressourcen als ausreichend zur Anforderungsbewältigung wahrgenommen werden. Die betroffene Person ergreift die Initiative und versucht die Situationsmerkmale zu wandeln. Dabei wird das Ergreifen der Initiative in Abhängigkeit der Ressourcen individuell unterschiedlich ausfallen.

Was bedeutet das nun im Kontext des dualen Studiums? Hier sollen jetzt nicht potenzielle Konfliktsituationen in ihrer Vollständigkeit in den Blick genommen werden, z. B. zu Ausbildungs-/Studiensituationen, wie sie ja auch am Lernort Betrieb auftreten können. Es wären dann die oben aufgeführten Verhaltensoptionen möglich, die bis hin zu einem „Fluchtverhalten“ in Form des Studienabbruchs oder des Betriebswechsels reichen können. Vielmehr soll hier der Fokus auf die Zugehörigkeit dual Studierender als Organisationsangehörige der Betriebe gelegt werden. Diese Mitgliedschaft ist – abweichend von den zeitlich befristeten Praktikumsverhältnissen in nicht-dualen Studiengängen – auf Langfristigkeit angelegt, die über den Studienabschluss hinausreicht. So engagieren sich Betriebe im dualen Studium, weil sie erwarten, dass ihre Studierenden auch nach dem Studium im Betrieb bleiben (KUPFER 2013). Daraus ergibt sich grundsätzlich eine stärkere Integration der Studierenden in die Organisationsstrukturen und -prozesse, die sich an der der weiteren Betriebsmitglieder orientiert.

3 Rollenverhalten dual Studierender

Trotz der auf Langfristigkeit angelegten Mitgliedschaft in der betrieblichen Organisation befinden sich dual Studierende in einem Studienverhältnis, das auch ein entsprechendes Rollensetting begründet. Nun ist dieses, auch wenn man die unterschiedlichen Studienrichtungen ausklammert, aber nicht für alle dualen Studiengänge einheitlich. Es zeigen sich unterschiedliche Rollen in Abhängigkeit vom dualen Studiengangskonzept (ARENS-FISCHER/DINKELBORG 2020). Will man also das Rollenset einer bzw. eines dual Studierenden genau in den Blick nehmen, so ist dazu der duale Studiengang mit dem spezifischen Lehr-Lern-Konzept zu betrachten.

Um sich dem Rollenverhalten zu nähern, sollen hier nun zunächst Metaperspektiven auf die Rollen dual Studierender eingenommen werden. Dabei erfasst eine Perspektive, dass die Theorie-Praxis-Relation einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Studierenden leisten soll und dass dies das Rollenverhalten beeinflusst. Eine zweite Perspektive erfasst, dass die Studierenden Mitglieder von Betrieben sind, die aufgrund der Mitgliedschaft Erwartungen an die Studierenden richten. Dabei sei hier unter Rolle in erster Näherung die Summe an Erwartungen verstanden, die an eine Rollenfigur und den Rollenträger gerichtet werden (PREYER 2012; ARENS-FISCHER ET AL. 2014).

Die Erwartungen, die sich aus der Perspektive der Kompetenzentwicklung ergeben, resultieren aus dem Verständnis akademischer Kompetenzen, wie sie dem tertiären Bildungsbereich zugrunde liegen. So ist Kompetenz als Befähigung zu definieren, in Anforderungsbereichen, die durch hohe Komplexität, Neuartigkeit bzw. Unbestimmtheit und hohe Ansprüche an die Lösungsqualität gekennzeichnet sind, angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln. Befähigungen zu einem solchen Handeln beinhalten zu integrierende Bündel von komplexem Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen, (Wert-)Haltungen in Bezug auf die Anforderungsbereiche (SCHAPER 2012).

Für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im dualen Studium mit den zwei Lernorten Hochschule und Betrieb muss der Anschluss an Erfahrungswissen aus der Praxis ermöglicht und in die Kompetenzentwicklung einbezogen werden. Dies kann mit unterschiedlichen Zielen und Funktionen des Lernortes Betrieb im dualen Studiengangskonzept erfolgen (vgl. ausführlich ARENS-FISCHER/DINKELBORG 2020). Geht die Aufgabe des Lernortes Betrieb in dualen Studiengangskonzepten über die Funktion als Übungsraum für praxisbasierte Handlungsvollzüge hinaus, so ist die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen unter integrativer Perspektive zweier Lernorte (mindestens) auf die Praxisreflexion gerichtet. Diese ist als die Reflexion des eigenen Handelns und Verhaltens in einem Handlungskontext zu verstehen, um daraus Schlüsse zum Handlungskontext selbst und für das eigene Handeln zu ziehen (MOSER 1995, S.198). Aus dieser Praxisreflexion entwickelt sich eine Praxisforschung, wenn sie mit einer „forschenden Grundhaltung“ (MOSER 1995, S.226) erfolgt, die die Praxis mit wissenschaftlichen Methoden systematisch und präzise mit dem Ziel in den Blick nimmt, hypothesengeleitet Problemfelder oder Fragestellungen der Praxis zu analysieren und die Ergebnisse dem wissenschaftlichen Diskurs zugänglich zu machen oder machen zu können. Ob in einem dualen Studium (zusätzlich zur Praxisreflexion) eine Praxisforschung erfolgt, hängt vom Studiengangskonzept ab, das die Lehr-Lern-Prozesse des dualen Studiums definiert (ARENS-FISCHER/DINKELBORG 2020). Die Studierenden sind im Rahmen der Theorie-Praxis-Relation in der Rolle der wissenschaftlich Analysierenden, die die Praxis des Lernortes Betrieb auf Anschlussfähigkeit an die Lerninhalte des Studiums und damit an den Stand des wissenschaftlichen Diskurses prüfen. Im Fokus steht die Entwicklung der Analyse- und ggf. weiterführend der Reflexions- und Synthesekompetenzen. Zu den Ergebnissen sind entsprechende Studienarbeiten anzufertigen, die durch die Hochschule geprüft werden.

Die übergeordneten Erwartungen der betrieblichen Praxis ergeben sich aus den Zielen der betrieblichen Kooperationspartner, die sie mit einem dualen Studium verbinden (KUPFER 2013): Sicherung der besten Nachwuchskräfte, die Verbesserung der Kooperation mit einer Hochschule sowie der Aufbau berufspraktischen Wissens, Belastbarkeit, Leistungsbereitschaft und Or-

ganisationsfähigkeit dual Studierender. Hieraus wird ersichtlich, dass die Betriebe eine hohe betriebliche Identifikation erwarten, verbunden mit der Bereitschaft, sich in die Organisation einzubringen und mitzuwirken. Als Rolle kann die nachwachsende Fach- und Führungskraft skizziert werden. Mit dieser Rolle verbindet sich auch die Erwartung, Verantwortungsbewusstsein für die weitere Entwicklung des eigenen Arbeitsplatzes im Betrieb und des organisationalen Arbeitsplatzumfeldes im Verlauf des dualen Studiums aufzubauen. Damit geht die Identifikation von wahrgenommenen Schwächen im betrieblichen Arbeitsfeld und weiterführend das Einbringen dieser Wahrnehmung in die Organisation – z. B. durch Kommunikation im Betrieb – einher.

Auch aus Sicht der Theorie zur Stressbewältigung wäre ein entsprechendes Verhalten dual Studierender am Lernort Betrieb erwartbar: Wird eine betriebliche Situation durch eine Person als potenziell schädigend, bedrohend bzw. herausfordernd und damit als veränderungsbedürftig für das eigene Arbeitsfeld wahrgenommen, dürfte sie für die Person stressend sein (vgl. Abb. oben). In Abhängigkeit von den wahrgenommenen Bewältigungsressourcen und -optionen sollte sich eine entsprechende Stressreaktion zeigen. Idealerweise sollte diese dann nicht als Vermeidungs- oder Abwehrverhalten, sondern als Initiative zur Veränderung der Situation ausfallen. Dies wird dann der Fall sein, wenn die Situation im Spiegel der eigenen Bewältigungsressourcen und -optionen als veränderungsfähig wahrgenommen wird.

4 Extrarollenverhalten in Abhängigkeit des Studiengangskonzepts

Unmittelbar drängt sich nun die Frage auf, ob im Rahmen eines dualen Studienkontextes die Erwartungen nicht zu hoch angesetzt sind, dass dual Studierende die als veränderungsbedürftig wahrgenommenen Arbeitssituationen im betrieblichen Kontext engagiert angehen und die Initiative zu

deren Veränderung ergreifen. Diese Frage kann nicht unabhängig vom Studiengangkonzept in den Blick genommen werden.

Von Extrarollenverhalten wird gesprochen, wenn sich Mitarbeitende über das Geforderte hinaus engagieren, selbstständig und eigenverantwortlich im Sinne des Betriebs die Initiative ergreifen (FELFE 2007, S. 246). Extrarollenverhalten ist also ein Verhalten der Studierenden, das über das im Studiengangkonzept vorgesehene Studien- und Arbeitsverhalten hinausgeht. Dieses kann sich im dualen Studium sowohl am Lernort Hochschule als auch am Lernort Betrieb entwickeln.

Auf Grund der für das Stressempfinden grundlegenden subjektiven Person-Situation-Beziehung können natürlich auch im Regelstudienbetrieb Situationen entstehen, die im dualen Studium als stressend wahrgenommen werden. Hierzu können am Lernort Hochschule Studiensituationen zählen, die seitens der Studierenden mit Blick auf ihr jeweiliges individuelles Ressourcensystem als herausfordernd wahrgenommen werden, wie z. B. Selbstorganisation, Bildung von Arbeits-, Studien- und Projektgruppen, Präsentationen, Prüfungssituationen etc.

Mit dem Fokus auf den Lernort Betrieb sind im Regelstudienbetrieb im Allgemeinen die Situationen stressend, die seitens der Studierenden als notwendig für den weiteren Studienfortschritt und den erfolgreichen Studienabschluss wahrgenommen werden. Stressend sind sie aber nur dann, wenn die Studierenden ihre individuellen Bewältigungsressourcen und -optionen als eingeschränkt oder nicht ausreichend wahrnehmen.

So sind betriebliche Situationen mit zu erlernenden praxisbasierten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das Studium nachzuweisen sind (Studiengangkonzept), für die Studierenden dann stressend, wenn keine entsprechende Vermittlung am Lernort Betrieb erfolgt.

Als stressend können in diesem Kontext auch Situationen wahrgenommen werden, in denen die Studierenden nicht die Möglichkeiten haben, das für die Reflexion der Praxis erforderliche Erfahrungswissen im Betrieb aufzu-

bauen oder nicht in ausreichendem Umfang und der geforderten Vielfalt zu erlangen, sodass die Erstellung seitens der Hochschule geforderter Praxisanalysen/-reflexionen nicht oder nur eingeschränkt erbracht werden kann. Das Praxislernen würde dann nicht in ausreichendem Maße ermöglicht.

Ferner zählen zu diesem Situationstyp auch verhaltensbasierte Konflikte, die die Ausbildungs-/Studiensituation am Lernort Betrieb belasten. Dieses können u.a. kommunikative Probleme mit Vorgesetzten oder Kolleg/innen sein.

Dem Stressbewältigungsansatz folgend, ist nun eine der in der Abbildung aufgezeigten Verhaltensoptionen zu erwarten. Auf diese Situationstypen im dualen Studium sind die Hochschulen, die duale Studiengänge verantworten, vorbereitet und das Studiengangkonzept sieht strukturell Ressourcen für die Bewältigung der Stressoren vor.

Ein Extrarollenverhalten kann sich dann ergeben, wenn die Studierenden über das geforderte Rollenverhalten hinausgehen. Als Ausgangspunkt kann die Rolle der wissenschaftlich Analysierenden für das duale Studium als Regelrollenverhalten zugrunde gelegt werden. Für die Kompetenzentwicklung analysieren die Studierenden ihr Wissen zur betrieblichen Praxis auf Basis der Theorie des Studiengangs und fertigen dazu Studienarbeiten für die Hochschule an. Dies erfolgt in den verschiedenen Studiengängen in unterschiedlichen Formen und entspricht dem im Studiengangkonzept vorgesehenen Rollenverhalten (ARENS-FISCHER/DINKELBORG 2018).

Die Studiengangkonzepte können weiterführende Handlungen vorsehen, die über das Praxislernen hinausgehen und das Regelrollenverhalten entsprechend erweitern (ebd.). So ist es beispielsweise durchaus möglich, dass ein Studiengangkonzept z. B. in einem dualen Masterstudiengang die Praxisforschung mit einem entsprechenden Verhalten im Rahmen der Theorie-Praxis-Relation vorsieht. Ferner kann auch die oben erwähnte Rolle der nachwachsenden Fach- und Führungskraft in einem Studiengangkonzept operationalisiert werden. Insofern sind für die Diskussion von Optionen des Extrarollenverhaltens fallbasierte Studiengangkonzepte heranzuzie-

hen. Im Folgenden wird ein solches für ein Studienmodell der Hochschule Osnabrück entfaltet.

5 Empirischer Befund zum Extrarollenverhalten im dualen Bachelorstudium

Das angesprochene duale Studiengangskonzept sieht für vier unterschiedliche praxisintegrierende Studiengänge der Hochschule Osnabrück – Betriebswirtschaft, Engineering technischer Systeme, Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftsingenieurwesen – eine moduldifferenzierende Theorie-Praxis-Relation vor, bei der in jedem Semester für jedes Modul des Studiums ein sog. Praxistransferprojekt zu bearbeiten ist (ARENS-FISCHER/DINKELBORG/GRUNWALD 2017). Ziel ist es, auf diese Weise das gesamte Curriculum des jeweiligen Studiengangs mit der Erfahrungsbildung am Lernort Betrieb in Beziehung zu setzen, um das Praxislernen zu verbessern.

Hierzu sieht das Studiengangskonzept des jeweiligen Studiengangs vor, dass die Studierenden ihr berufliches Arbeitsfeld im Betrieb als wissenschaftlichen Reflexionsgegenstand begreifen, in dem praktizierte, handlungspragmatische Arbeitsregeln nur so lange Gültigkeit haben, wie sie dem Stand der Forschung entsprechen (Erkenntnisorientierung) und ihre betriebliche Nützlichkeit (Handlungsorientierung) beweisen. Dazu sollen die Studierenden in den modulbezogenen Praxistransferprojekten ihr jeweiliges berufliches Arbeitsfeld mit dessen zur Anwendung kommenden Konzepten, Methoden und Instrumenten – hierzu zählen in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen auch die Technologien – sowie die Entscheidungsprozesse und -strukturen auf Veränderungsbedürftigkeit und Veränderungsfähigkeit analysieren und weiterführend reflektierte und ausgewogene Handlungsempfehlungen ableiten (ARENS-FISCHER/DINKELBORG/GRUNWALD 2016).

Dazu greifen die Studierenden in jedem Praxistransferprojekt einen Untersuchungsgegenstand aus ihrem jeweiligen Arbeitsfeld auf und analysieren diesen mit den fachlichen Inhalten des zugeordneten Moduls oder multi-

perspektivisch unter Einbeziehung der Fachperspektiven mehrerer Module. Die Studierenden wählen die Themen selbstständig und begründet aus. Insofern bietet das duale Studium trotz eines vororganisierten Zeitgerüsts breiten Raum zur Individualisierung (ARENS-FISCHER/BLOEM/DINKELBORG 2011). Die Studierenden entscheiden individuell, welche Bereiche ihres Arbeitsfeldes sie mit den Lehrinhalten der jeweiligen Module in Beziehung setzen wollen, und schlagen diese dem Betrieb zur Reflexion vor. So kann jede/r Studierende/r neben der praxisbasierten Erfahrungsbildung in den täglichen Arbeitsprozessen ein eigenes Profil an tiefer gehender Expertise auf Grundlage der analytisch geprägten Praxistransferprojekte entwickeln (ARENS-FISCHER/DINKELBORG/GRUNWALD 2017).

Das skizzierte Studiengangkonzept ist typisch für das Praxislernen und damit für die Rolle der wissenschaftlich Analysierenden als Praxisanalyst/in/Reflective Practitioner bzw. ggf. weiterführend als Praxisentwickler/in (vgl. ARENS-FISCHER/DINKELBORG 2020). Die Studierenden fertigen für jedes Praxistransferprojekt Studienarbeiten an, die seitens der Lehrenden gemäß den Standards des wissenschaftlichen Arbeitens und der jeweiligen Fachperspektiven geprüft werden. Insofern handelt es sich um Prüfungsarbeiten, die von den Studierenden bestanden werden müssen, um den Studienabschluss zu erreichen.

Stressreaktionen können zum einen dann entstehen, wenn die Studierenden sich als nicht kompetent wahrnehmen, um diese Studienarbeiten zu erstellen. Insofern muss das Studiengangkonzept Übungseinheiten zum wissenschaftlichen Arbeiten für die Anfertigung der Praxistransferprojekte vorsehen. Ferner hat die Hochschule zum anderen Bewältigungsoptionen für Stressoren vorzuhalten, die sich ergeben können, wenn die Studierenden in ihrem betrieblichen Arbeitsumfeld keine geeigneten Themen für die Studienarbeiten identifizieren. Diese hochschuleitigen Strukturen und Prozesse unterstützen also das Regelrollenverhalten.

Nun bietet das skizzierte Studiengangkonzept aber darüber hinaus Potenzial für die Entwicklung von Extrarollenverhalten. Durch den analytischen Charakter der Theorie-Praxis-Relation decken die Studierenden verändere-

rungsbedürftige Situationen im Umfeld ihres Arbeitsplatzes auf. Durch die Wahrnehmung als veränderungsbedürftig ist seitens der situativen Merkmale die Voraussetzung für die Anwendung des oben skizzierten Stressmodells gegeben. Ob die Studierenden die jeweiligen Situationen auch für sich selbst als bedrohlich (s. Abb.) wahrnehmen, kann auf Basis des jetzigen empirischen Befundes nicht beantwortet werden. Schlussendlich greift das Modell zur Stressbewältigung nur dann vollumfänglich, wenn die persönliche Betroffenheit und die personalen Bewältigungsressourcen in Beziehung zur Situation gesetzt werden. Nun entwickeln die Studierenden in ihren Studienarbeiten zu den Praxistransferprojekten jedoch Handlungsempfehlungen zur Veränderung der Situationen. Damit sind Bewältigungsoptionen für die Veränderung der Situation durchaus bekannt.

Für die Betriebe können die Analyseergebnisse und die darauf fußenden Handlungsempfehlungen Veränderungsimpulse sein, aus denen sich tragfähige Ansätze für den Praxisfortschritt und zu Innovationen ergeben können. Dazu ist es erforderlich, dass die Studierenden ihre Studienarbeiten in ihre Betriebe einbringen (DINKELBORG/ARENS-FISCHER 2017). Dieses ist nach Studiengangkonzept jedoch nicht zwingend vorgesehen. Vornehmlich handelt es sich bei den Studienarbeiten um Prüfungsleistungen, die auch seitens der Studierenden als solche wahrgenommen werden.

Unter welchen Voraussetzungen zeigen nun die Studierenden dieses Extrarollenverhalten und stellen ihre Arbeiten in ihren Betrieben vor? In einem ersten empirischen Befund, in den das Verhalten von 605 Studierenden am Ende ihrer mittleren Studienphase eingeflossen ist, zeigte sich, dass die Studierenden sich nahezu vollständig als kompetent wahrnehmen (Selbstwirksamkeitserwartung), um ihre Arbeiten zu erstellen. Die eigene Kompetenzwahrnehmung wirkt aber nach jetzigem Kenntnisstand nicht als Antrieb, die Arbeiten im Betrieb von sich aus auch tatsächlich vorzustellen.

Aufgrund der starken Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung scheinen Kompetenzdefizite kein potenzieller Stressor zu sein. Allerdings sind die Ergebnisse hierzu auch widersprüchlich. So treten Stressreaktionen insbesondere dann auf, wenn seitens einzelner Betriebe erwartet wird, dass die

Studierenden ein Verhalten angehender Fach- und Führungskräfte zeigen und ihre Analyse- und Syntheseeergebnisse vorstellen sollen, und wenn dieses im Rahmen von Besprechungen erfolgen soll, an denen Führungskräfte unterschiedlicher Bereiche und ggf. auch die Betriebsführung teilnehmen. Eine Aussage seitens der Studierenden dazu ist beispielsweise: „Ich stelle eine Arbeit nur vor, wenn ich mir sicher bin, dass ich ein Thema vollständig durchdrungen habe und das Thema für meine Fachabteilung relevant ist.“ Hier wird deutlich, dass die Studierenden eine Differenz in der Wahrnehmung der Qualität des Beitrags für die hochschulisch relevante Studienleistung einerseits und der Nützlichkeit für den Betrieb andererseits sehen. Dies deutet auf das eingangs angesprochene Spannungsfeld aus Erkenntnis- und Handlungsorientierung im dualen Studium hin.

Hemmend auf das Extrarollenverhalten scheinen die seitens der Studierenden wahrgenommenen betrieblichen Bedingungen zu wirken, um Arbeitsergebnisse aus Studienarbeiten im Betrieb vorzustellen (betriebliche Ermöglichung). Eine typische Aussage dazu lautet: „Das Unternehmen interessiert sich nur selten für ein PTP, Chef hat keine Zeit.“ Eine parallel dazu durchgeführte qualitative Erhebung bei den betrieblichen Kooperationspartnern deutet aber an, dass die Betriebe dafür zeitlichen Raum haben und sich wünschen, dass die Studierenden ihre Studienergebnisse stärker im Betrieb kommunizieren. So äußern sich Unternehmen bei der Frage nach Erwartungen an das Verhalten ihrer Studierenden zur Bearbeitung der Praxistransferprojekte unter anderem wie folgt: „... zu erkennen, wo Verbesserungen möglich sind“, „Anregungen und kritische Beurteilung von Prozessen, z. B. im Personalwesen, Controlling, die sich schleichend entwickelt haben“, „... Themen/Probleme aus dem Unternehmen aufgreifen, mit Hilfe von Theoriewissen analysieren und im Idealfall eine Lösung dafür finden, die im Unternehmen anwendbar ist“. Insofern stellt sich die Wahrnehmung zeitlicher Ressourcen der verantwortlichen Betriebsangehörigen als potenzieller Stressor seitens der Studierenden dar. Durch eine verbesserte Transparenz der Möglichkeiten zur Präsentation von Arbeitsergebnissen im Betrieb könnte die hemmende Wirkung reduziert werden (vgl. zu möglichen Optionen SUILMANN 2019).

Ein Ansatz der Hochschule zur Förderung des hier fokussierten Extrarollenverhaltens ist die Erarbeitung des Nutzenverständnisses zur Präsentation der Arbeitsergebnisse als zusätzliche Beiträge zur Kompetenzentwicklung. Die Studierenden sollen besser verstehen, welche Kompetenzbeiträge dadurch zu erzielen sind. Hierzu ist eine Workshopreihe erarbeitet worden, die über mehrere Semester läuft und seitens der Studierenden extracurricular besucht werden kann. Eine Integration des betrieblichen Präsentierens der Studienarbeiten in das Studiengangkonzept und damit die Wandlung des Extra- zum Regelrollenverhalten wird nicht verfolgt. Hochschuleseitig würde dieses einen deutlichen Anstieg an dafür vorzuhaltende Lehr-/Prüfungskapazitäten bedeuten, um für alle Studierende einheitliche Prüfungsbedingungen zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

ARENS-FISCHER, W./BLOEM, J./DINKELBORG, K. (2011): Individualisierung des Wissenstransfers durch Vernetzung von Lerninhalten und Unternehmenspraxis. In: „Über viele Brücken“ ... – Neue Architekturen in Fernstudium und Weiterbildung, Schriftenreihe zu Fernstudium und Weiterbildung 6, S. 7–17.

ARENS-FISCHER, W./DINKELBORG, K./GRUNWALD, G./HÄRING, H./WINOPALL, T. (2014): Role behavior in organizations – The art of (re-)acting the role between the poles of role flexibility, improvisation and company routine behavior, Paper presented at the Conference Art and Management, Copenhagen (Paper auf Anfrage erhältlich).

ARENS-FISCHER, W./DINKELBORG, K./GRUNWALD, G. (2016). Theorie-Praxis-Vernetzung und Kompetenzentwicklung in dualen Studiengängen. In: Hochschule und Weiterbildung 2, S. 67–75.

ARENS-FISCHER, W./DINKELBORG, K./GRUNWALD, G. (2017): Bedeutung der Theorie-Praxis-Relation zur Kompetenzentwicklung im dualen Studium. In: Cai, J. & Lackner, H. (Hrsg.): Jahrbuch Angewandte Hochschulbildung. Wiesbaden: Springer, S. 177–190.

ARENS-FISCHER, W./DINKELBORG, K. (2018): „Je mehr, desto besser?“ – Lernortvernetzung und Betreuungskonzepte im dualen Studium in Abhängigkeit von den Funktionen des betrieblichen Lernorts. In: Duales Studium – Personal in Hochschule und Betrieb gemeinsam entwickeln. Heft 1, Berlin: duz-Medienhaus.

DINKELBORG, K./ARENS-FISCHER, W. (2017): Didaktische Herausforderungen in der Kompetenzentwicklung berufstätig Studierender im Rahmen der Theorie-Praxis-Relation in dualen Studiengängen. Konferenzbeitrag auf der dghd-Tagung 2017, Köln, veröffentlicht in: Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung – Praxisperspektiven zwischen Profilbildung und Wertefragen, wbv-Reihe 2019, Druck in Vorbereitung.

FELFE, J. (2007): Besonderes Engagement bei der Arbeit. In: Schuler, H. & Sonntag, K.: Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Göttingen: Hogrefe. S. 246–253.

HERBST, U./VOETH, M./EIDHOFF, A. T./MÜLLER, M./STEIF, S. (2016): Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung. AOK Bundesverband (Hrsg.).

KUPFER, F. (2013): Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. In: BWP 4/2013.

LAZARUS, R. S. (1990): Theory-Based Stress Measurement. In: Psychological Inquiry, 1, 1, S. 3–13.

- LAZARUS, R. S./FOLKMAN, S. (1984): Stress, appraisal and coping. Berlin: Springer.
- MOSER, H. (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- NERDINGER, F. W. (2008): Grundlagen des Verhaltens in Organisationen. Stuttgart: Kohlhammer.
- NICKEL, S./PÜTTMANN, V. (2015): Das duale Studium – Daten und Diskussionen. In: MEYER-GUCKEL, V./NICKEL, S./PÜTTMANN, V./SCHRÖDER-KRALEMANN, A. (Hrsg.): Handbuch des Stifterverbands zur „Qualitätsentwicklung im dualen Studium“. Ein Handbuch für die Praxis. Essen, S. 6–41.
- PREYER, G. (2012): Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe. Wiesbaden: Springer.
- RICHTER, P./HACKER, W. (1998): Belastung und Beanspruchung. Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben. München: Asanger.
- SCHAPER, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK.
- SCHAPER, N. (2014): Wirkungen der Arbeit. In: NERDINGER, F. W./BLICKLE, G./SCHAPER, N. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 517–539.
- STRUHS-WEHR, K. (2017): Betriebliches Gesundheitsmanagement und Führung. Wiesbaden: Springer.
- SUILMANN, T. (2019): Praxiserfahrungen zur betrieblichen Nutzung der Theorie-Praxis-Vernetzung. In: Duales Studium – Personal in Hochschule und Betrieb gemeinsam entwickeln. Heft 1, Berlin: duz-Medienhaus, S. 81–91.
- WISSENSCHAFTSRAT (WR) (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier.

INTRINSISCHE MOTIVATION, STRESSERLEBEN UND STRESSREGULATIONSSTRATEGIEN BEI JUNGEN ERWACHSENEN IM HINBLICK AUF DIE EIGNUNGSPRÜFUNG DES STUDIENGANGS SCHAUSPIEL

*Jule Pichler, Thomas Seppelfricke,
Matthias Johannes Bauer*

Stressfaktor, Stressbewältigung, intrinsische Motivation,
Eignungsprüfung, Schauspiel

Zusammenfassung

Das Ziel dieser Forschung ist es zu bestimmen, wie die Eignungsprüfung des Studiengangs Schauspiel an staatlichen Hochschulen mit intrinsischer Motivation, Stresserleben und Stressregulationsstrategien von jungen Erwachsenen zwischen 18 und 25 Jahren zusammenhängt. Gibt es einen intrinsisch motivierenden Faktor, welcher bedingt, dass junge Erwachsene die berufliche Laufbahn einer Schauspielerin oder eines Schauspielers aktiv verfolgen? Welche Stressoren nehmen diese im Hinblick auf die Eignungsprüfung des Studiengangs Schauspiel an staatlichen Hochschulen wahr? Welche Stressregulationstechniken werden für den Umgang mit Stressoren der Eignungsprüfung an staatlichen Hochschulen für den Studiengang Schauspiel genutzt? Die Ergebnisse zeigten, dass der Hauptfaktor der intrinsischen Motivation der Wunsch ist, Menschen zu erreichen. Als Hauptstressoren der Eignungsprüfung konnten die Mitprüflinge, Prüfer, lange Wartezeiten und die Beschaffenheit der Prüfungsräumlichkeiten identifiziert werden. Zur Stressregulation kommen Achtsamkeits- und Entspannungsübungen, Reflexion und Distanz zur Eignungsprüfung, die Kommunikation mit den Mitprüflingen, körperliche Aktivität, das Anneh-

men und Nutzen der Nervosität sowie die Isolation von den Mitprüflingen zur Anwendung.

Abstract

This research paper aims to discover how the aptitude test of the degree course drama at state universities relates to intrinsic motivation, perception of stress and stress regulation strategies of young adults between 18 and 25 years. Is there an intrinsic motivational factor which requires that young adults actively follow the professional career of an actress or actor? Which stress factors do they perceive with regard to examination of the degree course drama at state universities? Which stress regulation strategies are used to handle stress factors of the examination of the degree course drama at state universities? The results showed that the desire to reach people is the main factor of intrinsic motivation. The main stressors of the aptitude test were the candidates, examiners, long waiting times and the nature of the examination room. For stress regulation, mindfulness and relaxation exercises, reflection and distance to the aptitude test, communication with test persons, physical activity and accepting and taking advantage of the nervousness and isolation of test persons were used.

1 Einleitung

Die individuelle Entwicklung von Persönlichkeit und Identität findet immer unter dem Einfluss der aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten und Veränderungen statt (SALGE 2013). Die aktuell jungen Erwachsenen sehen sich mit komplexen, häufig auch widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert. So scheinen persönliche Eigenschaften wie Flexibilität, Mobilität, Spontaneität oder die ständige Bereitschaft zur Innovation und Optimierung als unverzichtbar, um in der heutigen Welt bestehen zu können (SALGE 2013). Aus soziologischer Perspektive führt die Beschleunigung als zentrales Merkmal der späten Moderne zu einer Labilisierung der stabilen personalen Identität und mündet in das Konzept der „situativen Identität“ (ROSA 2005).

Wieso entscheiden sich junge Erwachsene – trotz dieser gesellschaftlichen Veränderungsprozesse und der damit verbundenen veränderten Lebenshaltung und -orientierung – an Eignungsprüfungen des Studiengangs „Schauspiel“ an staatlichen Hochschulen teilzunehmen? Jährlich bewerben sich über 5000 Personen auf weniger als 300 Plätze an staatlichen Hochschulen (MAI/SCHMITZ 2018). Neben der geringen Wahrscheinlichkeit, einen Studienplatz zu erhalten, stellt das Arbeitsfeld „Schauspiel“ aus rein rationaler Sicht eine weitere Hürde dar. Denn die Anzahl angestellter Schauspieler sinkt stetig und in einer Studie zu den Arbeitsverhältnissen von Schauspielerinnen und Schauspielern geben 23 Prozent an, aktuell nicht in diesem Bereich beruflich tätig zu sein (BÜHRMANN ET AL. 2013). Welche motivationalen Faktoren bedingen, dass sich Menschen trotz der Annahmen von Salge und den dargestellten beruflichen Perspektiven von Schauspielerinnen und Schauspielern in diese Richtung beruflich orientieren? Wie wird darüber hinaus die Eignungsprüfung von den Bewerbern erlebt? Wie Stress auslösend wird die Eignungsprüfung von den Prüflingen erlebt, welche Stressoren weisen diese auf und wie gehen diese damit um? Gibt es Strategien, um mit dieser Situation umzugehen? Reif, Spieß und Stadler bringen in diesem Zusammenhang das Konzept der Copingstrategie ein, um mit gestellten Anforderungen an die Person umgehen zu können (REIF/SPIESS/STADLER 2018).

Mit der Beantwortung dieser Fragestellungen beschäftigt sich die Ausarbeitung dieser Arbeit. Diese orientiert sich an der Studie von Sheldon und Corcoran über den Zusammenhang von intrinsischer Motivation und Kunstschaffenden (2018), der Untersuchung des AOK-Bundesverbandes zum Studierendenstress in Deutschland (2016) und der Studie von Seiffge-Krenke (2017) zum Entwicklungsdruck von Studierenden sowie ihren Annahmen zur „Emerging Adulthood“-Phase. Diese werden nachfolgend dargestellt. Des Weiteren werden theoretische Modelle sowie der aktuelle Forschungsstand von intrinsischer Motivation, Stress und Stressregulation im theoretischen Hintergrund verdeutlicht.

2 Zur Entstehung und Einordnung von Stress, Stressregulation, intrinsischer Motivation und Adoleszenz

2.1 Theoretische Modelle von Stress und Stressregulation

Nachfolgend wird ein Überblick der Begriffe Stress und **Stressbewältigung** in der psychologischen Forschung gegeben. Zudem wird eine Definition für Stress spezifiziert, welche in der zugrunde liegenden Arbeit einheitlich genutzt wird. Abschließend wird anhand des transaktionalen Modells ein möglicher Erklärungsansatz zur Entstehung von Stress dargestellt (LAZARUS/FOLKMAN 1984).

In der Vergangenheit wurde Stress in der klinischen Forschung rein als Risiko für Gesundheit und Entwicklung betrachtet. In entwicklungspsychologischen Arbeiten hingegen wurde zunehmend der Doppelcharakter von Stress betont. Dies meint, das bestehende „Risiko zu scheitern, persönlichen und sozialen Schaden zu nehmen, genauso wie die Chance, an der Herausforderung zu wachsen, neue persönliche und soziale Ressourcen zu entwickeln“ (EPPEL 2007, S. 15). Stützt man sich auf allgemeine Motivationstheorien, kann Stress als notwendige Erfahrung, um Neues zu erproben und sich zu entwickeln, definiert werden (EPPEL 2007). Somit existieren unterschiedlichste Perspektiven, welche versuchen, Stress zu definieren.

In der Regel beschreibt Stress „sowohl den Stressor als Auslöser als auch die Stressreaktion im Sinne der physiologischen und psychologischen Antwort auf den Stressor“ (HEINRICHS/STÄCHELE/DOMES 2015, S. 4). Ein Stressor wird als Ereignis bezeichnet, das eine Art Anpassungsreaktion von einem Organismus erfordert (GERRIG 2015). Darüber hinaus unterscheidet Selye zwischen dem Eustress, dem positiven, aktivierenden und bewältigbaren Stress, und dem Distress (WILD 1998). Dieser beschreibt negativen Stress, welcher mit einer schädlichen Überforderung einhergeht. Es lässt sich nicht immer feststellen, wann und wie ein Stressor eine Stressreaktion hervorruft. Auch die vom Menschen wahrgenommenen Stresssymptome können

sehr unterschiedlich ausfallen. Daher muss eine Definition gefunden werden, welche die komplexe Interaktion zwischen Stressor, Individuum und Reaktionsmuster beschreiben kann. Für die zugrunde liegende Arbeit wird daher die folgende operationale Definition von Heinrichs und Kollegen (2015) genutzt:

„Stress resultiert aus einer Bedrohung der physiologischen und/oder psychologischen Unversehrtheit einer Person, welche eine adaptive physiologische, behaviorale, emotionale und kognitive Reaktion bewirkt. Entscheidend ist die Einschätzung des Bedrohungscharakters eines Stressors – unabhängig davon, ob eine Bedrohung objektiv gegeben ist oder subjektiv so interpretiert wird. In beiden Fällen wird das individuelle Ausmaß der Stressreaktion durch eine Integration der individuellen psychobiologischen Stressreagibilität, der subjektiven Bedrohungseinschätzung und der Einschätzung der verfügbaren Bewältigungsressourcen bestimmt. Stress stellt somit ein kurzfristiges Ungleichgewicht zwischen wahrgenommenen belastenden Anforderungen und verfügbaren Regulationsressourcen dar.“ (HEINRICHS ET AL. 2015, S. 5).

Lazarus und Folkman (1984) wählten für die Entstehung von Stress einen kognitiven Erklärungsansatz. Der Fokus liegt hier auf dem subjektiven Erleben von Stress und erklärt den Einfluss der kognitiven Prozesse auf das Stressgeschehen. Insbesondere die Beeinflussung durch kognitive Bewertungsprozesse ist für Lazarus und Folkman von zentraler Bedeutung. Den Autoren zufolge kommt es durch die individuelle Bewertung der Situation hinsichtlich Relevanz und Bedrohlichkeit sowie der Bewertung der eigenen Bewältigungsfähigkeiten zu einer interindividuellen Stressreaktion. Diese Bewertungsprozesse werden unter den Begriffen „Primäre und Sekundäre Bewertung“ definiert (HEINRICHS ET AL. 2015). Aus ihnen resultieren verschiedene Kognitionen, welche zu Emotionen, physiologischen Prozessen und schließlich zu einem Verhalten führen. Die Ergebnisse und Konsequenzen des gezeigten Verhaltens führen zu einem Neubewerten der Situation. So wird nachhaltig Einfluss auf das Bewältigungsverhalten in subjektiven Stresssituationen genommen (EHLERT 2011).

Die Folgen von Stress können auf verschiedenen Ebenen des Verhaltens sichtbar werden und lassen sich in kurzfristige und langfristige Folgen unterteilen. Man unterscheidet zwischen der somatischen, kognitiven und emotionalen Ebene. Kurzfristig treten neben der Veränderung von physiologischen Parametern, wie Hormonausschüttung oder gesteigerte Herzfrequenz, affektive Symptome, beispielsweise in Form von Ängstlichkeit und Frustration, auf. Die Symptome auf dieser Ebene können hierbei individuell unterschiedlich ausfallen. Im Verhalten kommt es zur Veränderung der Aktivitäten, was sekundär zu einer Beeinflussung der erbrachten Leistung des Individuums führt. So kann es beispielsweise zu Fehlern kommen. Die körperlichen Auswirkungen von langfristigem Stress reichen bis hin zu organischen Erkrankungen und psychosomatischen Symptomen. Depressivität und Burn-out sind Beispiele für psychische Folgen einer solchen Belastung. Auch bei langfristigem Stress können die Folgen auf der Verhaltensebene individuell unterschiedlich ausfallen. Dies kann sich beispielsweise in Form von negativen Gesundheitsverhaltensweisen oder verminderten sozialen Aktivitäten äußern. Sowohl kurz- wie auch langfristige Stressfolgen nehmen rückwirkend Einfluss auf die Stressoren und Ressourcen. Hieraus kann eine chronische Stress- und Überforderungssituation resultieren. Abschließend lässt sich sagen, dass das arbeitspsychologische Stressmodell differenziert die Entstehung von Stress betrachtet und die Möglichkeit bietet, präventive Maßnahmen abzuleiten (BAMBERG ET AL. 2012).

Bezugnehmend auf die oben erwähnten Funktionen der Ressourcen spielt im Bereich von Stresserleben und Stressregulation die Resilienz eine wichtige Rolle. Die Resilienzforschung entwickelte sich, nachdem Antonovsky den Begriff der Salutogenese als Gegensatz zur Pathogenese entwickelte (1997). Dadurch wurde in der Forschung vermehrt die Aufrechterhaltung der Gesundheit unter widrigen Umständen untersucht (ANTONOVSKY 1997).

Unter Resilienz versteht man grundsätzlich das Phänomen, dass trotz defizitären Umweltbedingungen ein Teil der Menschen psychisch stabil und gesund bleibt (HOFFMANN 2016). Es existieren mehrere Modelle, die die Entstehung von Resilienz zu erklären versuchen. Durch die Feststellung, dass das Phänomen der Resilienz bereits bei Kindern auftritt, lässt sich ab-

leiten, dass die Resilienz als eine genetische Disposition und insofern als stabiles Merkmal dargelegt werden kann (SCHUMACHER ET AL. 2004). Diese Ansicht genügt für die Einordnung der Resilienz nicht. Rutter versteht die Resilienz als einen protektiven Faktor, der durch die Entwicklung persönlicher Bewältigungsmuster entsteht, und zwar resultierend aus Bewältigungserfahrungen des eigenen Lebens (RUTTER 1999). Resilienz wird nach seiner Auffassung aus einem Prozess heraus entwickelt. Meist sind dies Lernprozesse. Es muss die zeitliche Dimension miteinbezogen werden, „in der sich Resilienz als Folge von Bewältigungs- und Lernerfahrungen ausbildet“ (HOFFMANN 2016, S. 6). Der soziologische Ansatz bezieht zusätzlich den sozialen Kontext mit ein. So wird insbesondere die soziale Unterstützung als eine wichtige Bedingung für die Entstehung von Resilienz angesehen (ELDER/CONGER 2000). So zeigte eine Untersuchung von vietnamesischen Flüchtlingen, dass in der vietnamesischen Gesellschaft der sozialen Unterstützung eine große Bedeutung zukommt. Für die Kinder der Flüchtlinge stellte dies einen bedeutsamen Faktor dar. So zeigt sich neben der zeitlichen Komponente der soziale Kontext als ein relevanter protektiver Faktor (HOFFMANN 2016). Mit den dargestellten Erklärungsmodellen kann Resilienz als die Gesamtheit von spezifischen, differenziellen Resilienzen, die auf Kompetenzen und Potenzial beruhen und in Performanzen im Sinne einer aktiven Nutzung der Ressourcen umgesetzt werden“, definiert werden (HOFFMANN 2016).

2.2 Einführung in die aktuelle Forschung im Bereich Stress und Stressregulation

In einer Studie, herausgegeben vom AOK-Bundesverband, wurde der Studierendenstress in Deutschland empirisch untersucht. Studieren in Deutschland sei durch ein erhöhtes Stresslevel aufgrund des Übergangs zum System der Bachelor- bzw. Master-Studiengänge gekennzeichnet. Im Rahmen der Studie wurden mehr als 18.000 Studierende von Fachhochschulen, Universitäten und anderen Hochschulformen im Zeitraum von Juni bis Juli 2016 befragt. Als Erhebungsinstrument wurde eine Online-Befragung genutzt (HERBST ET AL. 2016).

Es zeigte sich, dass Studierende Zeitdruck, Leistungsdruck, Angst vor Überforderung oder Erwartungsdruck mit Stress assoziierten. 53 % der Studierenden nahmen nach eigener Einschätzung ein hohes Stresslevel wahr und lagen dadurch im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen in ihrem Stresswert oberhalb der Norm. Allerdings variierten die Studiengruppen in ihrem Stressniveau, beispielsweise in Abhängigkeit von ihrem Geschlecht, ihrer Hochschulform bzw. ihrer Abschlussart. Des Weiteren steht das Stressempfinden im Zusammenhang mit verhaltensbezogenen Merkmalen der Studierenden wie z. B. ihrer Organisationsfähigkeit. Zusätzliche Erkenntnisse der Studie, welche für die eigene Untersuchung von Relevanz sind, ergaben, dass Studierende im Bereich der hochschulbezogenen Ursachen Prüfungen als größte Stress auslösende Determinante wahrnehmen. Zudem scheint ein Teil des empfundenen Stresses auf die hohen eigenen Erwartungen zurückführbar zu sein und stellt somit eine intrapersonelle Determinante dar (HERBST ET AL. 2016). Zum Umgang mit Stress zeigte die Untersuchung auf, dass die Studierenden oftmals keine angemessenen Bewältigungsmechanismen besitzen. Dies kann sich in der Folge an Reaktionen wie Unzufriedenheit, Unruhe, Suche nach Ablenkung, Schlaf- und Konzentrationsstörungen oder Antriebslosigkeit bemerkbar machen. Begünstigt werden diese Negativfolgen durch eine nur gering ausgeprägte Stressresilienz, welche unter anderem vom Erfahrungsstand im Studium abhängt. So ließ sich für Bachelor-Studierende eine geringere Resilienz als für Master-Studierende aufzeigen (HERBST ET AL. 2016).

Auf Grundlage der Vermutung, dass auch Auszubildende in Bezug auf ihre psychische Gesundheit besonders risikobehaftet sind, wurden in einer Studie Jugendliche, die einer dualen Berufsausbildung nachgingen, betrachtet. Insgesamt wurden 736 Personen zwischen 15 und 25 Jahren in den Bereichen Stresserleben, Zufriedenheit und soziale Unterstützung befragt (HÖSLI-LEU/WADE-BOHLEBER/VON WYL 2018). Für die Messung des Stresserlebens wurde das *Trierer Inventar zum Chronischen Stress* genutzt. Die Ergebnisse der Untersuchung deckten auf, dass ca. fünf Prozent der Probanden chronischen Stress aufwiesen, 8 % eine hohe Überlastung durch die Arbeit, 6 % eine Überlastung in sozialen Bereichen und ebenfalls 6 %

berichteten von ausgeprägtem Erfolgsdruck. Zudem waren zwölf Prozent der Befragten chronisch besorgt (HÖSLI-LEU ET AL. 2018).

Eine weitere Studie untersuchte die Fragestellung, ob kreative Prozesse Möglichkeiten der Problembewältigung, in Form von Coping-Strategien, bieten. Grundlage bildete das PSI-Modell (DÖRNER 2008). Hierfür wurden Tagebucheinträge analysiert, welche die Erlebnisse in einem künstlerischen Prozess darstellen. Es wurden zwei bildende Künstler als Probanden rekrutiert und mit Hilfe eines Tagebuchs sollten diese über 14 Tage ihre Gefühle, Gedanken und Handlungen während des kreativen Prozesses festhalten. Die Analyse erfolgte in Form der Unterteilung in Abschnitte, der Auswertung in Tabellen und der Darstellung der Ergebnisse mit Diagrammen (VOLLMER 2012). Die Ergebnisse zeigten, dass sich vier Aspekte kreativen Schaffens differenzieren lassen. Zum einen können Uneinigkeiten zwischen der Person und ihrer Umwelt bearbeitet werden. Über den Vergleich von Person und Umwelt können Differenzen aufgedeckt und durch den kreativen Prozess beendet oder neue Perspektiven integriert werden. Außerdem kann eine differenzierte Problembearbeitung stattfinden. Beispielsweise kann durch das Ausdrücken von Trauer im kreativen Prozess die Person trotzdem innerlich gestärkt werden. Es zeigte sich auch, dass ein kreativer Prozess nicht mit einem sofortigen Selbstwirksamkeitsgefühl einhergeht, sondern erst einmal die Person destabilisiert. Gleichzeitig stellt sich als einziger Ausweg dieser Destabilisierung die Fortsetzung des kreativen Prozesses dar. Parallel werden jedoch bereits grundlegende Bedürfnisse wie z. B. das Kompetenzerleben befriedigt. Durch die Arbeit an sich wird Selbstwirksamkeit erfahren, ebenso wie über das hergestellte Produkt. Zuletzt stellt das Flow-Erleben einen relevanten Aspekt des kreativen Schaffens dar. Beschrieben wird dies als „Phasen selbstreflexionsfreien, von Zeit und Raum gelösten Tuns und ausgesprochenen Glückempfindens“ (VOLLMER 2012, S.173). Zudem unterstützt der Flow die Fokussierung (VOLLMER 2012).

2.3 Darstellung der Adoleszenz

Allgemein beschreibt der Begriff der Adoleszenz eine Veränderung der kindlichen in eine erwachsene Persönlichkeit. Dieser Prozess beginnt mit den biologischen Veränderungen des Körpers und einem gleichzeitigen Trieb Schub der Pubertät. Die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben sind deutlich größer als die anderer Lebensabschnitte (SALGE 2013).

„Es handelt sich bei der Adoleszenz also um einen Zeitraum des Übergangs, dessen Bewältigung einerseits von den Ausgangsbedingungen abhängig ist, also der bis dahin erworbenen inneren Struktur, mit denen der junge Mensch in diese innerlich wie äußerlich turbulente Phase eintritt, andererseits von dem Verlauf dieses komplexen Lebensabschnitts selbst. Diese Betrachtungsweise betont die große Bedeutung der Bewältigung vorangegangener Entwicklungsphasen, nicht zuletzt der Latenz“ (SALGE 2013, S. 31).

Nachfolgend werden die Spätadoleszenz (18 bis 21 Jahre) und Postadoleszenz (21 bis 25 Jahren) überblicksartig dargestellt. Dies ist für die vorliegende Arbeit notwendig, da die Altersgruppe zwischen 18 und 25 Jahren der zugrunde liegende Untersuchungsgegenstand ist. Zu den Hauptaufgaben der Spät- und Postadoleszenz zählt die Entstehung eines stabilen Identitätsgefühls, um den adoleszenten Erprobungsraum zu beenden; beispielsweise durch die Identifikation zum männlichen oder weiblichen Geschlecht. Das Absolvieren einer Ausbildung oder die Aufnahme eines Studiums fallen häufig in diesen Zeitraum und stellen nachträglich Konfliktpotenzial für die Familie durch das Einbringen einer neuen Kultur dar (SALGE 2013).

In einer Längsschnittstudie wurden über 3000 junge Erwachsene zwischen 20 und 30 Jahren, davon 1802 Studierende, in drei Erhebungen über mehrere Jahre befragt. Die Fragestellung lautete, ob Studierende im Vergleich zu ihrer Altersgruppe einen höheren Entwicklungsdruck wahrnehmen (SEIFFGE-KRENKE 2017). Entwicklungsdruck entsteht aus einer Diskrepanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand und hohen angestrebten Zielen. Ist der Entwicklungsdruck zu hoch, kann dies die Entwicklung von psychischen Störungen bedingen. Grundlage hierfür bildet die Aufdeckung

einer Entwicklungsphase zwischen Jugend- und Erwachsenenalter, die durch eine verlängerte Identitätsentwicklung und „Verzögerungen in objektiven Markern des Erwachsenenalters“ gekennzeichnet ist (SEIFFGE-KRENKE 2017, S.403). Diese Phase wird als „Emerging Adulthood“ bezeichnet. Zudem misst Arnett der Erforschung der persönlichen Identität eine hohe Bedeutung in dieser Lebensphase zu (ARNETT 2004). Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass nur 27 % der 25-Jährigen bereits berufstätig waren. 30 % befanden sich in einer Ausbildung und 43 % studierten an einer Fachschule oder Universität. 4 % der Befragten waren verheiratet, 62 % von ihnen in einer festen Partnerschaft. Zudem waren 81 % der Befragten bereits aus dem Elternhaus ausgezogen. Im Vergleich mit Daten aus den Jahren 1970, 1991 und 1999 verschieben sich die Bereiche Beruf, Partnerschaft und Wohnsituation zeitlich nach hinten (STATISTISCHES BUNDESAMT 2015). Aus diesen Ergebnissen kann angenommen werden, dass es wie vermutet zu einer länger andauernden Identitätsentwicklung bei jungen Erwachsenen zwischen 20 und 30 Jahren kommt. Die Pathologisierung dieser Verlängerung muss überdacht werden. Zudem sind Studierende modellhaft für die „Emerging Adulthood“-Phase (SEIFFGE-KRENKE 2017).

In einer weiteren Studie wurde der Zusammenhang von der „Emerging Adulthood“-Phase und künstlerischem Interesse, kultureller Aktivität sowie kultureller Offenheit untersucht. Insgesamt wurden 2204 Schülerinnen und Schüler zu zwei Messzeitpunkten im Abstand von zwei Jahren befragt (KRÖNER ET AL. 2008). Die Ergebnisse zeigten, dass Schwankungen in der kulturellen Aktivität auf den sozialen Hintergrund, die Offenheit und das künstlerische Interesse zurückgeführt werden können. Die kulturelle Aktivität wirkte sich jedoch nicht positiv auf Offenheit und Interesse aus. Am ehesten wurden Theater, Konzerthallen und Museen von den Befragten besucht. Zudem konnte aufgezeigt werden, dass die Persönlichkeit einen großen Einfluss in dieser Phase besitzt (KRÖNER ET AL. 2008).

2.4 Begriffsbestimmung intrinsische Motivation und aktueller Forschungsstand

Grundsätzlich kann **intrinsische Motivation** als eine Form der Aktivierung und Handlungsinitiierung bezeichnet werden, welche in der Person selbst begründet ist. Für die Handlung ist es nicht notwendig, dass extrinsische Handlungsanreize angeboten werden. Die Tätigkeit wird nur für diese selbst durchgeführt (BRANDSTÄTTER ET AL. 2018). Es handelt sich somit um Anreize, welche die Tätigkeit an sich betreffen. Anders bei der extrinsischen Motivation: Hier liegt der Anreiz in dem Effekt, der nach dem Abschließen der Tätigkeit erzielt wird. Gleichzeitig ist es möglich, dass ursprünglich extrinsische Motive sich während der Handlungsdurchführung in intrinsische Motive umwandeln (RHEINBERG/ENGESER 2018).

Deci und Ryan stellten heraus, dass das angeborene Bedürfnis nach Kompetenz und Selbstbestimmung für die intrinsische Motivation ausschlaggebend sei (DECI/RYAN 1980). Die Befriedigung dieser angeborenen Bedürfnisse führt zu positiven Gefühlen der eigenen Nützlichkeit. Die intrinsische Motivation wird hier nicht als Tätigkeit, sondern als Selbstmotivation definiert. Auf Grundlage dessen entwickelten sie die „Cognitive Evaluation Theory“, welche darstellt, dass „man die Quelle des Verhaltens im eigenen Selbst sieht oder [...] sich von Belohnungen abhängig erlebt, die von anderen Personen kontrolliert werden“ (RHEINBERG/ENGESER 2018, S.427). Später ergänzten Deci und Ryan ihre Theorie um das angeborene Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und veröffentlichten die „Self Determination Theory“ (1985). Nach dieser werden – durch den Wunsch nach Selbstintegration in soziale Gefüge – die Erwartungen und Wünsche anderer Personen übernommen. Ziel ist es, dadurch weiterhin Teil des sozialen Gefüges zu bleiben. Durch die Integration der Verhaltensstandards in das eigene Selbst sind diese ursprünglich extrinsisch motivierten Verhaltensweisen schwer von intrinsischen Motivationsprozessen abzugrenzen. Beides kann jedoch als eine Form von erlebter Selbstbestimmung beschrieben werden (RHEINBERG/ENGESER 2018).

Sheldon und Corcoran (2018) stellten die Hypothese auf, Künstler seien eher intrinsisch als extrinsisch motiviert, da die Selbstentfaltung und ein erfülltes Leben für sie von größerer Relevanz seien als Erfolg und gute Bezahlung (2018). Geschäftsleute seien dagegen aufgrund des Strebens nach Geld und beruflichem Erfolg vor allem extrinsisch motiviert (ELIAS/BERG-CROSS 2009). Um dies zu untersuchen, verglichen sie die beiden Berufsfelder – repräsentiert durch Kunststudenten und Studenten der Betriebswirtschaftslehre (BWL) – in insgesamt drei Studien. Es zeigte sich in allen Studien, dass BWL-Studenten im Vergleich zu Kunststudenten in Bezug auf ihr Studium eher extrinsisch motiviert waren und nach Geld, Erfolg und Status strebten. In der intrinsischen Motivation für die persönliche Zukunft unterschieden sich die Gruppen nicht voneinander (SHELDON/CORCORAN 2018).

Darüber hinaus untersuchten Kasser und Ryan den Zusammenhang von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation (KASSER/RYAN 1994). In zwei Studien belegten sie, dass erwachsene Personen, denen finanzieller Erfolg, ein ansprechendes Erscheinungsbild und soziale Beliebtheit persönlich wichtig waren, physische Symptome wie bspw. eine niedrige Vitalität aufwiesen.

3 Datenerhebungen und Ergebnisse

3.1 Das Erhebungsinstrument

Gespräche mit Experten bieten in explorativen Themengebieten, welche bisher theoretisch wenig vorstrukturiert sind, die Möglichkeit einer konkurrenzlos dichten Datengewinnung im Vergleich zu anderen Forschungsdesigns. Gerade wenn es darum geht, sensible Inhalte zu erforschen, bietet das Experteninterview einen guten Zugang für ein schwer zu erreichendes soziales Feld. Die Experten können als „Kernpunkte“ des Wissens betrachtet werden und stellvertretend für eine Vielzahl von zu interviewenden Akteuren befragt werden (BOGNER/MENZ 2005). Deeke bezeichnet diejenigen

Personen als Experten, die hinsichtlich des zu erforschenden Sachverhalts als Sachverständige in besonderer Weise kompetent sind (DEEKE 1995). An dieser Definition wurde sich in der aktuellen Arbeit orientiert.

Neben dem Experteninterview wurden überdies Elemente des halbstandardisierten Interviews genutzt. Der Interviewpartner verfügt hier über einen komplexen Wissensbestand zum Thema der Untersuchung. Dieser Wissensbestand enthält explizit und implizit verfügbare Annahmen. Für diese werden verschiedene Typen von Fragen verwendet. Auf diese Art und Weise lassen sich subjektive Theorien des Befragten über den Untersuchungsgegenstand rekonstruieren. Der Leitfaden wird nach thematischen Bereichen unterteilt, die meistens von einer offenen Frage eingeleitet werden. Auf diese kann der Interviewte mit seinem expliziten Wissen eingehen. Ergänzend werden theoriegeleitete Fragen gestellt, welche an bisheriger wissenschaftlicher Literatur zum Thema orientiert sind. Ziel dieser Fragen ist es, implizites Wissen des Interviewpartners zu explizieren. Die Interviewdurchführung wird durch die Vorgabe von inhaltlichen Bereichen und durch die gezielten Formulierungen von Fragen entlang der wissenschaftlichen Theorien zum Thema bestimmt (FLICK 2012).

3.2 Fragebogenentwicklung und Aufbau

Die Grundlage für die Konzeption des Interviewleitfadens bildeten die theoretische Basis des Erhebungsinstruments sowie die Fragestellungen, welche sich aus den Schlussfolgerungen der theoretischen Erkenntnisse der eigenen Forschungsarbeit ergaben. Die hieraus abgeleiteten Fragen wurden im nächsten Schritt als möglichst neutrale und offene Fragen formuliert. Dies sollte ermöglichen, die gewünschten Auskünfte zu erhalten, ohne bereits bestimmte Antworten durch die Art der Fragestellung zu suggerieren. Im dritten Schritt wurden die Fragen den entsprechenden Themenbereichen im Interviewleitfaden zugeordnet. Hierbei wurde zwischen übergeordneten, untergeordneten und überleitenden Fragen unterschieden. Die übergeordneten Fragen dienten zur Einleitung in die entsprechenden Themenkomplexe, während die untergeordneten Fragen zur Vertiefung der Thematik dienten und hinsichtlich der Inhalte des Gesprächsverlaufs ge-

stellt wurden. Die überleitenden Fragen sollten der Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses dienen.

Der Interviewleitfaden gliederte sich in mehrere Themenbereiche: Nach der Einleitung folgten Blöcke zu den Komponenten „Motivation“, „Stresserleben“ und „Stressregulation“. Ein weiterer Block richtete sich nur an Interviewpartner, die ihre Teilnahme an Eignungsprüfungen bereits beendet hatten. Eine kurze Sequenz zum Interviewausstieg rundete den Leitfaden ab.

Im Vorfeld wurde ein Testinterview mit einem Probanden durchgeführt, welcher die Einschlusskriterien für die Teilnahme an der Erhebung erfüllte, jedoch nicht in die inhaltliche Auswertung mit einbezogen wurde. Das Interview diente lediglich der Überprüfung des erstellten Leitfadens. Durch die positive Resonanz des Interviewpartners hinsichtlich Struktur, Inhalt und Verständlichkeit wurde entschieden, den Leitfaden in dieser Form für die Durchführung der Interviews zu nutzen. Nach dem zweiten Interview wurde der Interviewleitfaden aufgrund der gesammelten Erfahrung leicht abgeändert. Es wurde eine Frage in den Ausstiegsteil hinzugefügt, welche sich aus Sicht des Interviewers als besonders informativ herausstellte.

Bei allen Fragen ging es explizit um die persönliche Meinung, Erfahrung und Wahrnehmung der Interviewpartner bezüglich der Thematik sowie um ihren Umgang mit dieser. Des Weiteren forderten einige der Fragen die Probanden auf, Situationen zu beschreiben, welche für sie von besonderer Relevanz waren. Zum Ende des Interviews wurden die Probanden gebeten, eine abschließende Aussage zu den behandelten Themenbereichen zu treffen.

Insgesamt konnten neun Interviewpartner über ein persönliches Netzwerk rekrutiert werden. Von diesen erklärten sich alle für ein Interview bereit unter der Prämisse, dass alle Daten und Aussagen anonym behandelt werden. Aufgrund der Zusicherung der Anonymität wurden ausschließlich soziodemographische Daten mit Hilfe eines Fragebogens erhoben. Voraussetzung für die Auswahl der Interviewpartner war der zuvor festgelegte Altersbe-

reich von 18 bis 25 Jahren, die Teilnahme an mindestens einer Eignungsprüfung für den Studiengang Schauspiel an einer staatlichen Hochschule und die Verbindung zum Duisburger Jugendclub „Spieltrieb“. Des Weiteren wurden die Probanden in die Gruppen „nimmt noch an Eignungsprüfungen für den Studiengang Schauspiel an staatlichen Hochschulen teil“, „ist an einer staatlichen Hochschule im Studiengang Schauspiel immatrikuliert“ und „hat die Teilnahme an Eignungsprüfungen für Schauspiel an staatlichen Hochschulen beendet“ unterteilt, so dass angestrebt wurde, für jede Gruppe möglichst gleich viele Probanden zu interviewen, um diese in der Auswertung später zueinander in Bezug setzen zu können. Aufgrund der hohen Sensibilität und schweren Erreichbarkeit der Gruppe „hat die Teilnahme an Eignungsprüfungen für Schauspiel an staatlichen Hochschulen beendet“ konnten in dieser Gruppe nur zwei Probanden gewonnen werden.

3.3 Ergebnisse

Zur Transkription der erhobenen Daten wurde die transkriptbasierte Analyse verwendet. Hierbei wird eine vollständige Transkription angefertigt, welche jedoch im Genauigkeitsgrad der Transkription variieren kann (KUCKARTZ 2007). In der vorliegenden Arbeit wurden die Daten vollständig und wörtlich transkribiert, Dialektäußerungen ins Hochdeutsche übertragen und Füllwörter in die Transkription nicht mit einbezogen.

Die Datenauswertung erfolgte in Form der qualitativen Inhaltsanalyse. Kuckartz versteht die qualitative Inhaltsanalyse als ein Analyseverfahren und eine Art der Auswertung, in der Textverstehen und Textinterpretation von zentraler Bedeutung sind (2018). Aufgrund der großen Menge an Methoden und Techniken in der qualitativen Inhaltsanalyse, welche sich meist durch ihre Herangehensweise unterscheiden, wurde sich für die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse entschieden. Diese befasst sich mit der Gesamtheit des Textes und ist für die späteren Ergebnisse von Relevanz. Das Verfahren ist sowohl themen- wie auch fallorientiert (KUCKARTZ 2018).

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse erfolgte computergestützt. Hierfür wurde das Programm MAXQDA genutzt. Dies ist eine QDA-Software, welche zur Unterstützung der Datenauswertung im Bereich der Mixed-Methods-Forschung und Qualitativen Forschung dient. Das Programm bietet hierfür umfangreiche Möglichkeiten beim Erfassen, Organisieren, Analysieren, Visualisieren und Veröffentlichen der Daten (GERSON 2019).

Beginnend mit einer initiierten Textarbeit wurden auffällige, methodische, inhaltliche und theoretische Textabschnitte markiert sowie erste Ideen für die Interpretationen der Daten mit MAXQDA vermerkt. Die Kategorien zur Auswertung der Daten wurden sowohl deduktiv, durch Ableitungen anknüpfend an den theoretischen Hintergrund des eingesetzten Leitfadens und ohne vorherige Betrachtung des Materials, als auch induktiv, im Zuge der Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten, gebildet. Diese Mischform der Kategorienbildung wird als deduktiv-induktive Kategorienbildung bezeichnet. Aufgrund des Risikos, dass Daten bei zu spezifischer Formulierung der Kategorien verloren gehen, wurden diese nach den Prinzipien der Allgemeinheit und Erschöpfung gebildet. Gleichzeitig ist eine Trennschärfe zwischen den Kategorien relevant, sodass zu jeder Hauptkategorie eine Kategoriendefinition erstellt wurde. Die erstellten Hauptkategorien werden in der Tabelle 1 dargestellt.

Tab. 1: Kategoriendefinition der Hauptkategorien nach Kuckartz (2018)

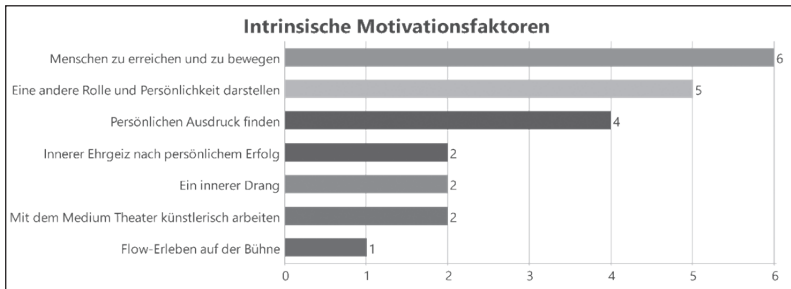
Name der Hauptkategorie	Inhaltliche Beschreibung	Ankerbeispiel
Extrinsische Motivation	Wird mit allen Aussagen der Interviewten codiert, welche sich auf äußere, einwirkende und aktivierende Vorgänge beziehen.	„Der Regisseur hat mich dann zum Essen eingeladen und hat gesagt: Hör zu, du musst vorsprechen gehen.“

Intrinsische Motivation	Alle Aussagen der Interviewten, welche sich auf innere, aktivierende Vorgänge beziehen.	„Also es ist etwas, was von innen kommt, auf jeden Fall.“
Motivation, Schauspiel beruflich zu verfolgen	Beinhaltet alle Aussagen, die sich ausschließlich auf den Zusammenhang von Motivation und beruflicher Laufbahn eines/einer darstellenden Künstler(s)/in beziehen.	„Also natürlich hat man kleinere Interessen woanders, aber ich konnte mir nichts anderes vorstellen, ich kann mir jetzt auch nichts anderes vorstellen.“
Erleben vor der Eignungsprüfung	Alle Wahrnehmungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit Ereignissen, die vor, während oder nach dem Absolvieren der Eignungsprüfung in den erhobenen Daten genannt werden.	„Ich weiß, dass ich tierisch nervös war, Panik hatte ich nicht, aber ich war schon richtig nervös.“
Erleben während der Eignungsprüfung	Alle Wahrnehmungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit Ereignissen, die während des Absolvierens der Eignungsprüfung in den erhobenen Daten genannt werden.	„Deswegen war in dem Moment die Nervosität weg, weil da Spannung und Ehrgeiz da war.“
Erleben nach der Eignungsprüfung	Alle Wahrnehmungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit einer Absage der Hochschule nach dem Absolvieren der Eignungsprüfung, die in den erhobenen Daten genannt werden.	„Ich war eben schon sehr geknickt. Ich habe mir gedacht, man jetzt habe ich mich so darauf gefreut.“
Stressregulationsstrategien	Interviewinhalte, welche im Umgang mit Stresserleben durch die Eignungsprüfung zusammenhängen.	„Wenn es mir zu viel wurde, dann habe ich Musik gehört. Ich habe sehr viel Musik gehört in der Zeit.“

3.3.1 Kategorienbasierte Auswertung der Hauptkategorien

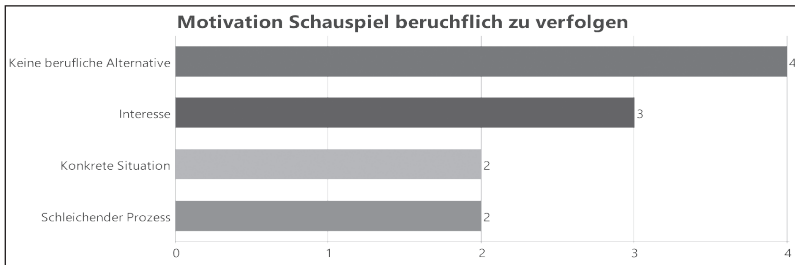
Aus der Hauptkategorie „Intrinsische Motivation“ wurden induktiv sieben Subkategorien mit MAXQDA abgeleitet. Die häufigsten Nennungen ließen sich den Kategorien „Menschen zu erreichen und zu bewegen“, „eine andere Rolle und Persönlichkeit darstellen“ und einen „persönlichen Ausdruck finden“ zuordnen. Weitere Nennungen sind in Abbildung 1 dargestellt. Es ist zu betonen, dass mehrere Subkategorien von einer Person benannt werden konnten.

Abb. 1: Häufigkeitsverteilung der Subkategorien zur Hauptkategorie „intrinsische Motivation“



Aus der Hauptkategorie „Motivation, Schauspiel beruflich zu verfolgen“ wurden vier Subkategorien abgeleitet, welche kurz quantitativ beleuchtet werden sollen. Vier der acht Interviewten führten als Motivator die berufliche Alternativlosigkeit an. Drei Interviewpartner beschrieben das Interesse als Motivation für die Verfolgung dieser beruflichen Laufbahn. Jeweils zwei Probanden benannten eine konkrete Situation als Auslöser oder dass die Motivation sich über einen schleichenden Prozess entwickelt habe. Abbildung zwei gibt einen Überblick über die Nennungen.

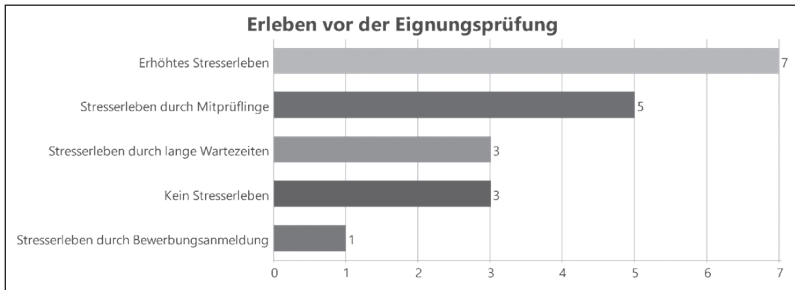
Abb. 2: Häufigkeitsverteilung der Subkategorien zur Hauptkategorie „Motivation, Schauspiel beruflich zu verfolgen“



Bei einer qualitativen Betrachtung der Daten scheint die berufliche Ausbildung zum Schauspieler oder zur Schauspielerin als einzige Möglichkeit bestanden zu haben, trotz des Versuchs, eine berufliche Alternative zu verfolgen. Die Subkategorie „Interesse“ kann beschrieben werden als eine starke Neigung gegenüber dem Bereich Schauspiel allgemein und im Vergleich zu anderen Interessensgebieten. Zwei der Interviewten können eine konkrete Situation als auslösendes Motiv benennen. Zwei andere Interviewte hingegen berichten von einem schleichenden Prozess, welcher nicht konkret benennbar ist.

In der Hauptkategorie „Erleben vor der Eignungsprüfung“ wurden insgesamt fünf Subkategorien induktiv generiert. Sieben der acht Befragten konstatierten ein erhöhtes Stresserleben im Vorfeld der Eignungsprüfung. Dies zeigt sich auch bei Betrachtung der weiteren Subkategorien. Bei den Probanden, die bereits mehrere Prüfungen absolviert hatten, wurden zum Teil unterschiedliche Erfahrungen berichtet, d. h., dass von ihnen in Abhängigkeit von dem jeweiligen Aufnahmeverfahren ein unterschiedliches Stresserleben im Vorfeld der jeweiligen Eignungsprüfungen berichtet wurde.

Abb. 3: Häufigkeitsverteilung der Subkategorien zur Hauptkategorie „Erleben vor der Eignungsprüfung“



Ein Interviewpartner berichtete in der Kategorie „Erhöhtes Stresserleben“ von Stress auslösenden Gedanken, ein anderer Interviewter von einer Erfolgsorientierung, die als sehr stressend erlebt wurde und zu Schlafproblemen führte. Ein weiterer Interviewpartner führte an, ein erhöhtes Stresserleben durch die persönlich nicht ausreichende Vorbereitung und die ungewohnte Prüfungssituation wahrgenommen zu haben. Die weiteren Befragten, die ein erhöhtes Stresserleben empfanden, schilderten ähnliche Situationen und Wahrnehmungen.

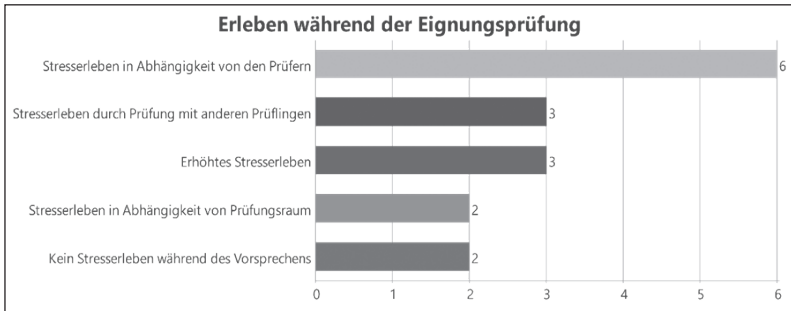
Zudem wurde die Subkategorie „Stresserleben durch Mitprüflinge“ generiert. Ein Interviewter berichtete, dass ein Teil der Mitprüflinge sich im Warteraum durch beispielsweise Sprechübungen vorbereitet habe und so die eigene Konzentration gestört habe. Dies wurde als Stress auslösend empfunden. Zudem berichten drei weitere Interviewpartner davon, dass durch den Vergleich der Leistung der Mitprüflinge und der eigenen Leistung Stress ausgelöst wurde. Die Hälfte aller Interviewpartner berichtete von langen Wartezeiten.

Drei Interviewpartner schilderten, dass es Eignungsprüfungen gab, in welchen kein Stress erlebt wurde. Eine Person berichtete in diesem Zusammenhang, dass die Stimmung vor Beginn des Vorsprechens abhängig von den Studierenden der Hochschule gewesen sei. Die letzte Subkategorie beschreibt das Stresserleben durch das Verfahren der Bewerbungsanmeldung.

Keine weitere Person schilderte diesen Stressor. Da die eine Person diese Kategorie während des Interviews mehrfach betonte, wurde diese Subkategorie, trotz des Einzelfalls, mitberücksichtigt.

Die Hauptkategorie „Erleben während der Eignungsprüfung“ wurde mit insgesamt fünf Subkategorien kodiert. Die meistgenannte Kategorie gibt an, dass das Stresserleben während der Prüfung in Abhängigkeit von den Prüfern steht. Sechs der acht Befragten führten diese Kategorie an. Die weiteren Nennungen sind in Abbildung 4 abgetragen.

Abb. 4: Häufigkeitsverteilung der Subkategorien zur Hauptkategorie „Erleben während der Eignungsprüfung“



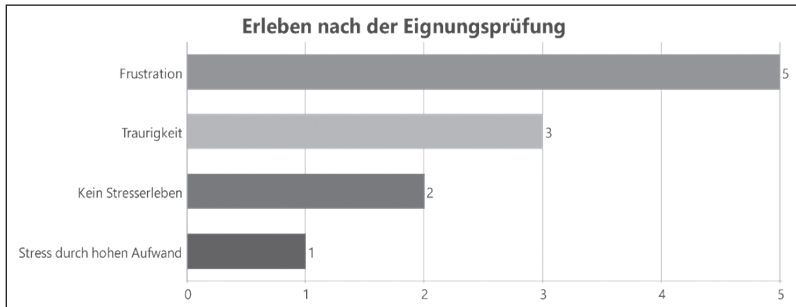
Viele Probanden beschreiben eine kühle und distanzierte Haltung der Prüfer, welche die Prüfungssituation sehr präsent machte und darüber zu einem erhöhten Stresserleben führte. Die negativ konnotierten Inhalte in Bezug auf die Prüfer überwogen in dieser Subkategorie.

Drei der Probanden nennen Faktoren im Zusammenhang mit Stresserleben durch Mitprüflinge während der Eignungsprüfung. Ähnlich wie bei der Hauptkategorie „Erleben vor der Eignungsprüfung“ wird auch hier die Stressentstehung durch den Vergleich mit anderen beschrieben. Die Subkategorie „Erhöhtes Stresserleben“ wird ebenfalls von drei Interviewteilnehmern benannt und beschreibt deren emotionales Stresserleben. Des Weiteren wird die Beschaffenheit des Prüfungsraums ebenfalls als Faktor genannt, welcher Einfluss auf das Stresserleben nimmt. Zusammengefasst

scheint die Greifbarkeit des Raums für das Spiel als relevanter Faktor für das Stresserleben zu gelten. Zwei der acht Befragten schilderten Situationen der Eignungsprüfung, in welchen sie keinen Stress erlebt haben. So bekundeten zwei Interviewte, dass es ihnen möglich war, während des Spieles der Rolle von der eigenen Nervosität abzulassen.

Die Hauptkategorie „Erleben nach der Eignungsprüfung“ wurde mit insgesamt vier Subkategorien induktiv differenziert. Bei Betrachtung der quantitativen Daten in MAXQDA zeigt sich, dass die Kategorie „Frustration“ am häufigsten benannt wurde. Drei der Interviewteilnehmer nannten das Erleben von Traurigkeit nach der Eignungsprüfung, zwei weitere berichteten, keinen Stress erlebt zu haben, und ein Proband konstatierte, der hohe Aufwand in Zusammenhang mit der Eignungsprüfung sei Stress auslösend gewesen (vgl. Abb. 5).

Abb. 5: Häufigkeitsverteilung der Subkategorien zur Hauptkategorie „Erleben nach der Eignungsprüfung“



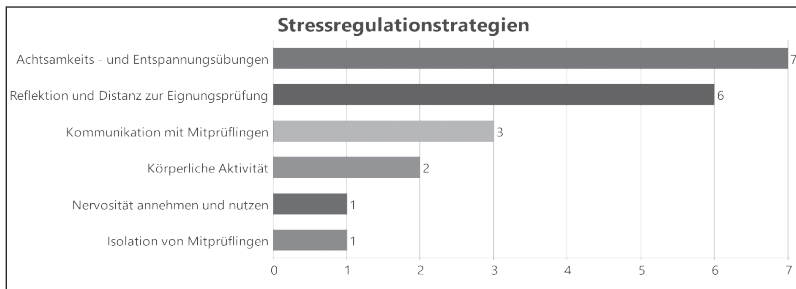
Es wird zunächst einmal die Subkategorie „Frustration“ etwas ausführlicher beleuchtet. Ein Interviewpartner berichtete hierzu, dass es ein sehr entmutigendes Gefühl gewesen sei, welches gleichzeitig mit Zweifeln bezüglich der eigenen Fähigkeiten und der weiteren Teilnahme an Eignungsprüfungen einhergegangen sei. Ein anderer Interviewteilnehmer beschrieb diese Kategorie als eine Wut gegenüber dem eigenen Versagen und der unzureichenden Vorbereitung, die aus dem persönlichen Ehrgeiz heraus entstehen

würde. Zudem beschreibt der Proband den Wunsch nach Rückzug, um über die Absage nachdenken zu können.

Die Subkategorie „Traurigkeit“ wird von den Interviewten ähnlich dargestellt. Drei Personen berichteten, dass sie über die Absage nach der Eignungsprüfung traurig gewesen seien und sich einsam gefühlt hätten, sich gleichzeitig aber auch zurückziehen wollten. Zwei Interviewpartner berichteten davon, nach der Absage keinen Stress wahrgenommen zu haben. Dies sei vorgekommen, wenn die Rückmeldung der Prüfer konstruktiv gewesen sei und positiv formuliert worden war. Von einer Person wurde der hohe Aufwand der Eignungsprüfung als stressend erlebt.

Die letzte Hauptkategorie der „Stressregulationsstrategien“ besitzt sechs Subkategorien. Am häufigsten werden hierbei die Kategorien „Achtsamkeits- und Entspannungsübungen“ (7 Nennungen) und „Reflexion und Distanz zur Eignungsprüfung“ (6 Nennungen) benannt.

Abb. 6: Häufigkeitsverteilung der Subkategorien zur Hauptkategorie „Stressregulationsstrategien“



Die von den Teilnehmern angewandten Achtsamkeits- und Entspannungsübungen fielen unterschiedlich aus. Vier der Befragten beschrieben, ihnen hätten Atemübungen geholfen, um mit dem Stress vor der Eignungsprüfung umzugehen und um Kraft für die bevorstehende Prüfung zu erhalten. Zwei Interviewpartner gaben an, dass sie viel Musik gehört hätten: zum einen, um sich von dem Umfeld und den Mitprüflingen distanzieren zu kön-

nen, zum anderen, um über die Musik bestimmte emotionale Zustände für die vorbereitete Rolle zu erreichen. Ein anderer Interviewpartner berichtete von seiner Nutzung von Entspannungs- und Meditations-Apps. Ebenfalls wird von einem weiteren Interviewten betont, dass ein Vorbereitungsraum für Achtsamkeits- und Entspannungsübungen hilfreich gewesen sei, auch um sich in die Rolle einzufühlen.

Die Subkategorie „Reflexion und Distanz zur Eignungsprüfung“ wurde von sechs Personen benannt. Diese Kategorie wurde vorwiegend im Zusammenhang mit dem Umgang von Absagen erwähnt. Die Distanz von dem Gefühl des persönlichen Versagens bei einer Absage wurde als hilfreich beschrieben. Hierbei wurden auch häufig persönliche Einstellungen und Glaubenssätze erwähnt, welche helfen eine Distanz zur Absage aufzubauen. Des Weiteren erzählten drei Personen, dass die Kommunikation mit den Mitprüflingen zur Stressregulation und Ablenkung beigetragen habe. So scheinen andere Prüflinge nicht ausschließlich Stress auslösend zu wirken, wie in der Hauptkategorie „Erleben vor der Eignungsprüfung“ dargestellt. Zudem sei das Gespräch mit Mitprüflingen hilfreich, um nicht mit der eigenen Nervosität allein zu sein. Auf Grundlage dieser Aussagen wurde die Subkategorie „Kommunikation mit Mitprüflingen“ induktiv abgeleitet. Zwei der Befragten nutzten körperliche Aktivität zur Stressregulation. Ein Proband schilderte, sich mit Kickboxen körperlich aufgewärmt zu haben. Zudem wurde die Subkategorie „Nervosität annehmen und nutzen“ abgeleitet. Einer der Interviewpartner erklärte, nicht versucht zu haben die Nervosität abzubauen, sondern diese anzunehmen, sie konstruktiv für die Rolle zu nutzen und in positive Energie umzuwandeln. Dies habe funktioniert, wenn die Aufregung handhabbar gewesen sei.

3.3.2 Analyse der Zusammenhänge zwischen den Kategorien

Die Analyse der Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien sowie zwischen den Subkategorien erfolgt in MAXQDA mit dem „Code-Relations-Browser“. Dadurch können Schlussfolgerungen zwischen den Zusammenhängen gezogen werden.

Bei Betrachtung der Datenmatrix der zugrunde liegenden Daten fällt auf, dass wenige Überschneidungen zwischen den Kategorien zu finden sind. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Stress und Motivation unterschiedliche Themenfelder sind und dadurch nur geringe Zusammenhänge nachweisbar sind. Es scheint ein geringer Zusammenhang zwischen den Hauptfaktoren „Extrinsische Motivationsfaktoren“ und „Intrinsische Motivationsfaktoren“ zu existieren. Insgesamt weisen an dieser Stelle drei kodierte Textabschnitte Überschneidungen auf. Bei Betrachtung der dazugehörigen Subkategorien zeigt sich, dass der extrinsische Motivationsfaktor „Positive Resonanz durch das Publikum“ mit den intrinsischen Motivationsfaktoren „Persönlichen Ausdruck finden“ und „Menschen zu erreichen und zu bewegen“ zusammenfällt. Es kann vermutet werden, dass eine Interaktion zwischen den beiden Subkategorien besteht und diese sich wechselseitig beeinflussen. Weitere Zusammenhänge innerhalb und zwischen den Hauptkategorien und Subkategorien konnten mit Hilfe der Datenmatrix nicht festgestellt werden.

3.3.3 Analyse gruppierender Merkmale

Im folgenden Abschnitt wird unter Verwendung von Kreuztabellen untersucht, ob zwischen den Probandengruppen „nach wie vor an Eignungsprüfungen teilnehmend“, „die Teilnahme an Eignungsprüfungen beendend“ und „derzeit Schauspiel studierend“ Verbindungen oder Differenzen existieren (KUCKARTZ 2018). Auf die Probandengruppen wurde aus den Antworten des soziodemographischen Fragebogens geschlossen. Diese werden auf einer quantitativen Ebene betrachtet. Hierfür wird das Analyseverfahren „Gruppen vergleichen“ in MAXQDA genutzt. In Bezug auf die zugrunde liegende Arbeit können mit Hilfe dieses Analyseverfahrens mögliche Rückschlüsse zu den Kategorien gezogen werden, welche das Bestehen der Eignungsprüfung bedingen. Daher wird nachfolgend der Fokus auf den Vergleich der Schauspielstudierenden mit den anderen Personengruppen gelegt. Bei Betrachtung der Hauptkategorie „Intrinsische Motivation“ fällt auf, dass die Subkategorie „Menschen erreichen und bewegen“ von allen Interviewten der Gruppe „Schauspielstudierende“ benannt wurde. Zwei Personen der aktuell an Eignungsprüfungen Teilnehmenden und eine

Person, welche die Teilnahme an Eignungsprüfungen beendet hat, nannten diese Kategorie ebenfalls. So scheint diese Kategorie für Schauspielstudierende von Relevanz zu sein. Überdies benannten nur Schauspielstudierende und aktuell noch an Eignungsprüfungen Teilnehmende die intrinsischen Motivationsfaktoren „einen persönlichen Ausdruck finden zu wollen“, „einen inneren Drang wahrzunehmen“ sowie „einen inneren Ehrgeiz nach persönlichem Erfolg zu spüren“. Personen, die die Teilnahme an Eignungsprüfungen beendet haben, nennen im Vergleich zu den anderen Probandengruppen nur die Hälfte dieser intrinsischen Motivationsfaktoren. So scheinen Schauspielstudierende und aktuell noch an Eignungsprüfungen Teilnehmende eine höhere intrinsische Motivation zu besitzen. Im Vergleich der Gruppen in Bezug auf die Hauptkategorie „Schauspiel beruflich zu verfolgen“ fällt auf, dass alle Schauspielstudierenden berichten, sich keine berufliche Alternative vorstellen zu können. Es zeigt sich des Weiteren, dass keine weitere Probandengruppe diesen Faktor benennt. So scheint die berufliche Alternativlosigkeit ein wichtiger Motivationsfaktor zu sein, um die Eignungsprüfung zu bestehen.

Im Bereich des Erlebens vor, während und nach der Eignungsprüfung lassen sich nur geringe Unterschiede zwischen den Interviewgruppen feststellen. Die Kodierungen über die einzelnen Subkategorien fallen nahezu gleich aus. So berichteten beispielsweise alle Gruppen von einem erhöhten Stresserleben. Bei Betrachtung der Hauptkategorie „Stressregulationsstrategien“ fällt auf, dass Schauspielstudierende im Vergleich zu den anderen Probandengruppen doppelt so viele Faktoren zur Stressregulation benennen. Der Großteil der Gruppe benennt Achtsamkeits- und Entspannungsübungen, die Reflexion und Distanz zur Eignungsprüfung und die Kommunikation mit Mitprüfungen als hilfreich. Die Distanz und Reflexion gegenüber der Eignungsprüfung wird von allen Schauspielstudierenden genannt und scheint somit als wichtigstes Mittel zur Stressregulation zu dienen. Allgemein lässt sich aus den analysierten Daten schlussfolgern, dass die Schauspielstudierenden über eine größere Bandbreite an Strategien zur Stressregulation verfügen. Dies ist möglicherweise ein Grund dafür, dass die Interviewpartner dieser Gruppe die Aufnahmeprüfung bestanden haben.

3.3.4 Soziodemografische Daten

Die soziodemografischen Daten des Fragebogens ergaben, dass sieben der acht Interviewpartner weiblich sind und die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Die Probanden waren im Durchschnitt 21 Jahre alt. Hierzu ist anzumerken, dass eine Probandin zum Zeitpunkt der Befragung bereits 27 Jahre alt war und dadurch der Durchschnitt um 0.8 Jahre angehoben wurde. Sieben Probanden waren ledig, fünf davon in einer festen Partnerschaft und einer der Probanden verheiratet. Der höchste Schulabschluss aller Teilnehmer ist die Allgemeine Fachhochschulreife. Sechs sind aktuell in einer beruflichen Ausbildung in Form eines Hochschulstudiums, ein Proband besitzt einen Hochschulabschluss und einer der Teilnehmer befindet sich aktuell in keiner beruflichen Ausbildung.

3.4 Schlussfolgerungen der Analyseverfahren

In diesem Kapitel sollen Schlussfolgerungen aus den Erkenntnissen der Analyseverfahren gezogen werden. Diese werden abschließend genutzt, um die aufgestellten Forschungsfragen zu beantworten. Bei der Analyse der kodierten Daten im Zusammenhang mit der intrinsischen Motivation wurden die Faktoren „Menschen zu erreichen und zu bewegen“, „eine andere Rolle und Persönlichkeit darstellen“ und „persönlichen Ausdruck finden“ von den Interviewten am häufigsten benannt. So stellen auf der einen Seite für die Befragten die persönliche Entwicklung und der Ausdruck innerer Vorgänge über das Theaterspielen eine intrinsische Motivation dar. Auf der anderen Seite scheint es eine Motivation zu sein, diese inneren Vorgänge anderen Menschen zu erklären sowie diese damit zu erreichen und zu bewegen. Ein Zusammenhang zwischen den beiden Subkategorien konnte nicht nachgewiesen werden. Beim Vergleich der Personengruppen zeigte sich, dass vor allem Schauspielstudierende diese Motivationsfaktoren benennen. Dies scheint ein Hinweis darauf zu sein, dass diese Faktoren das Bestehen der Eignungsprüfung begünstigen.

In Bezug auf die erste Forschungsfrage „welche intrinsisch motivationalen Faktoren bedingen, dass sich junge Erwachsene mit dem Theater beschäfti-

gen“ können die folgenden Faktoren angeführt werden: mit dem Medium Theater künstlerisch arbeiten, innerer Ehrgeiz nach persönlichem Erfolg, eine andere Rolle und Persönlichkeit darstellen, Menschen zu erreichen und zu bewegen, Flow-Erleben auf der Bühne, ein innerer Drang, persönlichen Ausdruck finden. Als besonders relevant kann der Faktor „Menschen zu erreichen und zu bewegen“ erachtet werden, da dieser von sieben der acht Interviewten angeführt wurde. In Rückblick auf den theoretischen Hintergrund wird dort das Flow-Erleben als wichtiges Merkmal der intrinsischen Motivation angeführt (BRANDSTÄTTER ET AL. 2018). In der Auswertung der Interviews zeigt sich, dass dieses Merkmal nur in einem Interview dargestellt wird. So scheint das Flow-Erleben für das Interesse am Theater weniger ausschlaggebend zu sein. Der Faktor „einen persönlichen Ausdruck finden“ unterstützt die Erkenntnisse aus der Untersuchung von Vollmer, welche mitunter zeigten, dass Künstler über einen kreativen Prozess der Ausdruck von emotionalen Zuständen möglich ist (2012).

Die zweite Forschungsfrage lautet: Gibt es einen intrinsisch motivierenden Faktor, welcher bedingt, dass junge Erwachsene zwischen 18 und 25 Jahren die berufliche Laufbahn einer Schauspielerin oder eines Schauspielers aktiv verfolgen? Beim Betrachten aller Probanden können in diesem Zusammenhang die folgenden vier Faktoren benannt werden: keine berufliche Alternative, Interesse, konkrete Situation und schleichender Prozess. Bei Betrachtung der Probandengruppe der Schauspielstudierenden fällt auf, dass diese konsistent den Faktor „keine berufliche Alternative“ anführte. Hieraus kann geschlossen werden, dass jemand, der für sich keinen beruflichen Alternativplan zum Schauspieler/zur Schauspielerin akzeptiert, mit Nachdruck darauf aus ist, das Auswahlverfahren zum Schauspieler/ zur Schauspielerin erfolgreich abzuschließen.

Die dritte Fragestellung, welche Stressoren von jungen Erwachsenen im Hinblick auf die Eignungsprüfung des Studiengangs Schauspiel an staatlichen Hochschulen wahrgenommen werden, wurde anhand der Entwicklung von drei Hauptkategorien untersucht. Diese lauten „Erleben vor der Eignungsprüfung“, „Erleben während der Eignungsprüfung“ und „Erleben nach der Eignungsprüfung“. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass

die Eignungsprüfung als stressauslösend erlebt wird. Ähnliche Erkenntnisse erzielte die Studie zum Studierendenstress in Deutschland (HERBST ET AL. 2016). Auch in dieser Studie schilderten die Befragten, dass insbesondere die Prüfungen als größter Stress auslösender Faktor wahrgenommen werden. Stressoren stellen zum einen die Mitprüflinge dar, da diese die persönliche Konzentration durch Ablenkung mindern und die vergleichende In-Bezug-Setzung der eigenen Leistung zu jener der Mitprüflinge bedingen. Zum anderen konnten die Prüfer als eine große Stress auslösende Quelle identifiziert werden. Dies ist auf das distanzierte und unnahbare Auftreten zurückzuführen, welches ein gewisses Machtgefälle in den Vordergrund rückt. Weitere Stressoren stellen lange Wartezeiten und die Beschaffenheit des Prüfungsraumes dar. Im Falle des Nicht-Bestehens der Eignungsprüfung sind Frustration und Traurigkeit die relevantesten Folgewirkungen.

Bezüglich der vierten Fragestellung, welche Stressregulationstechniken junge Erwachsene zwischen 18 und 25 Jahren, die der Eignungsprüfung an staatlichen Hochschulen für den Studiengang Schauspiel nachgehen, nutzen, lässt sich Folgendes schlussfolgern. Am häufigsten werden Achtsamkeitsübungen und Entspannungsübungen für die Reduktion von Stressoren genutzt. Des Weiteren kommt eine persönliche Reflexion und Distanzhaltung in Bezug auf die Eignungsprüfung als Stressregulationstechnik zum Tragen. Darüber hinaus konnten die Kommunikation mit Mitprüflingen, körperliche Aktivität, das Annehmen und konstruktive Nutzen der eigenen Nervosität und die Isolation von Mitprüflingen als Stressregulationstechniken identifiziert werden. Hier widersprechen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung den Ergebnissen der Studie zum Studierendenstress (HERBST ET AL. 2016), da in dieser Studie zu Tage trat, dass die Studierenden keine angemessenen Bewältigungsmechanismen besitzen. In den Interviews stellte sich hingegen heraus, dass alle Teilnehmer angemessene Strategien zum Umgang mit Stress besitzen und sich die Probanden ausschließlich in der Quantität und Anwendungshäufigkeit dieser Strategien voneinander unterscheiden.

4 Fazit

Zum Abschluss wird die vorliegende Arbeit rückblickend aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Zu Beginn wird der theoretische und methodische Teil der Arbeit evaluiert und kritisch reflektiert. Anschließend werden Implikationen für die Praxis dargestellt und ein Ausblick für weitere Forschungsarbeit gegeben.

4.1 Evaluation

Wie bereits im theoretischen Hintergrund erläutert, ist der aktuelle Forschungsstand in Bezug auf die vorliegende Arbeit gering und spezifische Untersuchungen in diesem Themengebiet sind nicht vorhanden. Den Fokus daher auf die theoretischen Modelle im Bereich von Motivation, Stress, Stressregulation und Adoleszenz zu legen, bietet den Vorteil, dass diese Modelle häufig geprüft und in Untersuchungen repliziert wurden. Die Modelle behandeln jedoch meist keine aktuellen, konkreten Fragestellungen und reichen zur alleinigen Repräsentation des theoretischen Hintergrunds nicht aus. Die angeführten Studien zum aktuellen Forschungsstand erweitern die theoretischen Modelle um die gegenwärtigen Ergebnisse in diesen Themenbereichen. Da es weder Studien gibt, welche die Eignungsprüfung des Studiengangs Schauspiel an staatlichen Hochschulen untersuchen, noch Studien, die sich mit Theater oder Darstellender Kunst in Deutschland auseinandersetzen, war es nötig, Studien zu verwenden, die vergleichbare Sachverhalte untersucht haben. So lässt sich festhalten, dass der theoretische Hintergrund im Rahmen des verfügbaren Wissensstands in Bezug auf Forschungsstand und theoretische Konzepte einen guten Überblick über die zugrunde liegende Thematik liefert. Allerdings ist es schwer, die vorliegende Untersuchung mit den angeführten Studien und Theorien zu vergleichen und Parallelen zu ziehen, da die Untersuchungsgegenstände sehr unterschiedlich ausfallen. Für die Vergleichbarkeit der Studie sind weitere Untersuchungen in diesem Bereich notwendig.

Vorbereitung und Durchführung der Interviews erwiesen sich als unproblematisch. Durch das Testinterview, welches ausschließlich zur Überprüfung des Leitfadens diente, konnte die Verwendbarkeit desselben für die auszuwertenden Interviews abgesichert werden. Die Erweiterung des Leitfadens während der Erhebung um eine weitere Frage ermöglichte die Aufzeichnung zusätzlicher relevanter Daten. Die anschließende Auswertung der Daten in MAXQDA lieferte eine Vielzahl von Befunden, die die Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit ermöglichten. Darüber hinaus konnten über die mehrfach durchgeführte Kodierung der Daten in MAXQDA differenzierte Erkenntnisse gewonnen werden. Da die Analyse der Zusammenhänge zwischen den Kategorien keine relevanten Ergebnisse zeigte, sind ggf. weitere Kodierungsdurchläufe notwendig, um auch in diesem Bereich Erkenntnisse gewinnen zu können. Für die Beantwortung der Fragestellungen war dies jedoch nicht von Relevanz und mindert nicht die Güte der Ergebnisse. Die interne Studiengüte kann durch die durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an die Vorgaben von Kuckartz als gewährleistet angesehen werden (2018). Bei den externen Gütekriterien gestaltet sich die Verallgemeinerung in Bezug auf die untersuchte Stichprobe und den aktuellen Forschungsstand dagegen als schwierig. Für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse sind eine größere Stichprobe sowie weitere Erkenntnisse in diesem Themengebiet notwendig.

4.2 Implikationen für die Praxis

Aus den gewonnenen Ergebnissen der Datenauswertung können Implikationen für die Praxis geschlossen werden und dies insbesondere auf den Ebenen Stress und Stressregulation. Auf Basis der vorliegenden Resultate könnte ein Programm entwickelt werden, welches Personen, die anstreben, Schauspiel zu studieren und an Eignungsprüfungen teilzunehmen, den Umgang mit Stress beibringen könnte.

Ein solches fiktives Programm wird nachfolgend dargestellt: Zum Anfang werden (potenziellen) Teilnehmern und Teilnehmerinnen der Eignungsprüfung die wichtigsten Ergebnisse der aktuellen Studie nähergebracht. So kann eine Überforderungssituation in der Eignungsprüfung vermieden

werden. Da die Ergebnisse aufzeigten, dass Entspannungs- und Achtsamkeitsverfahren für den Umgang mit Stress in dieser spezifischen Situation wirksam sind, würde dieses Verfahren den Teilnehmern des Programms beigebracht werden. Über das Kennenlernen verschiedener Verfahren ist es diesen möglich herauszufinden, welches Verfahren für sie persönlich die größte Stress regulierende Wirkung zeigt. Dies würde anschließend regelmäßig geübt werden, um dies in einer Stress auslösenden Situation sicher anwenden zu können. Darüber hinaus wird gemeinsam mit den Teilnehmern erlernt, eine Distanz zu Geschehnissen im Zusammenhang mit der Eignungsprüfung aufzubauen. Die Distanzierung wäre besonders wichtig in Bezug auf das Nichtbestehen der Prüfung oder auf negative Erlebnisse mit den Prüfern, wie beispielsweise durch abwertende Äußerungen. So kann das Erleben von starker Traurigkeit oder Frustration nach der Eignungsprüfung gemindert oder unterbunden werden. Auch der Umgang mit ablenkenden Mitprüflingen kann in Rollenspielen mit den anderen Teilnehmern geübt werden. Die Ergebnisse zeigten außerdem, dass die langen Wartezeiten einen Stressfaktor darstellen. Gemeinsame Überlegungen mit den Teilnehmern und Teilnehmerinnen des Programms, welche Tätigkeiten zur Überbrückung der Wartezeiten für die Personen am nützlichsten sein könnten, wären ein weiterer Programmbaustein. So würden in dem Programm die wichtigsten Erkenntnisse genutzt, um das Stresserleben zu reduzieren und auf diese Weise eine höhere Motivation in Bezug auf die Eignungsprüfungen zu erhalten.

4.3 Ausblick

Abschließend soll ein Ausblick für zukünftige Untersuchungen im Themenbereich der zugrunde liegenden Arbeit gegeben werden. Wie bereits im vorangegangenen Teil der Arbeit erwähnt, wurde dieses Themengebiet bisher kaum untersucht. Die Erkenntnisse dieser Arbeit legen nahe, die Forschung fortzusetzen, um ein umfangreicheres und differenziertes Bild des Forschungsgegenstandes zu erhalten. In einer anschließenden Studie könnte untersucht werden, ob es weitere, bisher noch unberücksichtigte Faktoren gibt, die die Aufnahme an einer staatlichen Hochschule für den Studiengang Schauspiel bedingen. Außerdem bieten die kodierten Subkategorien

dieser Studie die Möglichkeit, einzelne Kategorien in fortführenden Untersuchungen noch detaillierter zu betrachten. In der vorliegenden Arbeit stellte sich beispielsweise heraus, dass die Prüfer während der Eignungsprüfung den größten Stressor darstellten. So wäre es denkbar, in einer Folgestudie das Erleben der Prüfer während der Eignungsprüfung noch umfassender zu beleuchten. Durch Erkenntnisse aus den Sichtweisen der Prüfer könnten die Gruppen „Prüfer“ und „Prüflinge“ miteinander verglichen werden. So könnte beispielsweise untersucht werden, ob es Parallelen oder Unterschiede im Erleben der Eignungsprüfung gibt. Über einen genaueren Vergleich der in der vorliegenden Untersuchung angeführten Personengruppen wären Erkenntnisse zu dieser Fragestellung denkbar.

Darüber hinaus wäre ebenfalls denkbar, sich den Forschungsfragen mittels eines quantitativen Erhebungsansatzes zu nähern. Es lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Forschung in diesem Themenbereich noch in den Anfängen steht und es eine Vielzahl an denkbaren Möglichkeiten gibt, den Themenbereich weiter zu beforschen.

Literaturverzeichnis

ANTONOVSKY, A. (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Dgvt-Verlag.

ARNETT, J. (2004). Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties. New York: Oxford University Press.

BAMBERG, E./KELLER, M./WOHLERT, C./ZEH, A. (2012). BGW-Stresskonzept. Das arbeitspsychologische Stressmodell. Hamburg: Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege.

BOGNER, A./MENZ, W. (2005). Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In BOGNER, A./LITTIG, B./MENZ, W. (Hrsg.). Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung (S. 7–30). Wiesbaden: VS Verlag.

BÜHRMANN, A./DIERSCHKE, T./HEYSE, M./WILD, N. (2013). Die soziale Lage von Film- und Fernschauspieler/innen in Deutschland. IFS Working Papers 4. Auflage. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

BRANDSTÄTTER, V./SCHÜLER, J./PUCA, R./LJUBICA, L. (2018) Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor. Berlin: Springer.

DECI, E./RYAN, R. (1985). Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

DEEKE, A. (1995). Experteninterviews – ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. Einleitende Bemerkungen und Fragen zum Workshop. In: BRINKMANN, C./DEEKE, A./VÖLKE, B. (Hrsg.) Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen. Beiträge zur Berufsforschung 191 (1995), S. 7–22. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit

DÖRNER, D. (2008). Bauplan für eine Seele. Reinbeck: Rowohlt.

EHLERT, U. (2011). Verhaltensmedizinische Grundlagen. In: WITTCHEN, H./HOYER, P. (Hrsg.). Klinische Psychologie & Psychotherapie (S. 287–300). Berlin: Springer-Verlag.

ELDER, G./CONGER, R. (2000). Children of the land. Adversity and success in Rural America. Chicago: The University of Chicago Press.

ELIAS, D./BERG-CROSS, L. (2009). An exploration of motivations of fine art students in relation to mental and physical well-being. Journal of College Student Psychotherapy, 23 (2009), S. 228–238.

- EPPEL, H. (2007). Stress als Risiko und Chance. Grundlagen von Belastung, Bewältigung und Ressourcen. Stuttgart: Kohlhammer.
- FLICK, U. (2012). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt.
- GERRIG, J. (2015). Psychologie. 20., aktualisierte Auflage. Halbergmoos: Pearson.
- GERSON, J. (2019). MAXQDA The Art of Data Analysis. Verfügbar unter: <https://www.maxqda.de/was-ist-maxqda> (01.01.2019).
- HEINRICHS, M./STÄCHELE, T./DOMES, G. (2015). Stress und Stressbewältigung: Fortschritte der Psychotherapie, 58 (2015), Göttingen: Hogrefe.
- HERBST, U./VOETH, M./EIDHOFF, A./MÜLLER, M./STIEF, S. (2016). Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung. Berlin: AOK-Bundesverband.
- HOFFMANN, G. (2016). Organisationale Resilienz. Grundlagen und Handlungsempfehlungen für Entscheidungsträger und Führungskräfte. Wiesbaden: Springer.
- HÖSLI-LEU, S./WADE-BOHLEBER, L./VON WYL, A. (2018). Unterstützung im ersten Jahr einer Berufsausbildung. In: SABATELLA, F./VON WYL, A. (Hrsg.). Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf; Psychische Belastungen und Ressourcen (S. 23–39).
- KASSER, T./RYAN, R. (1994). Further Examining the American Dream: Differential Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals. Rochester: University of Rochester.
- KUCKARTZ, U. (2018) Qualitative Inhaltsanalyse, Methode, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- KUCKARTZ, U. (2007). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KRÖNER, S./LÜDTKE, O./MAAZ, K./TRAUTWEIN, U./KÖLLER, O. (2008). Wer geht ins Theater? Künstlerisches Interesse und Offenheit für Erfahrung als Prädiktoren für Veränderungen kultureller Partizipation in der Emerging Adulthood. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 40 (2008), S.100–110.
- LAZARUS, R./FOLKMAN, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- MAI, J./SCHMITZ, M. (2018). Karrieresprung. Jobprofil: Schauspieler. Verfügbar unter: <https://www.karrieresprung.de/jobprofil/Schauspieler> (30.12.2018)
- REIF, J./SPIESS, E./STADLER, P. (2018). Stress bewältigen. In: BRODBECK, F./KIRCHLER, E./WOSCHÉE, R. (Hrsg.) Effektiver Umgang mit Stress. Gesundheitsmanagement im Beruf (S. 101–130). Berlin: Springer-Verlag.

RHEINBERG, F./ENGESER, S. (2018). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In HECKHAUSEN, J./HECKHAUSEN, H. (Hrsg.). *Motivation und Handeln*. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage (S.423–450). Berlin: Springer.

ROSA, H. (2005). *Beschleunigung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

RUTTER, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21 (1999), S.119–144.

SALGE, H. (2013). *Analytische Psychotherapie zwischen 18 und 25*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

SCHUMACHER, J./LEPPERT, K./GUNZELMANN, T./STRAUSS, B./BRÄHLER, E. (2004). Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal. Verfügbar unter: <http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/resilienzskalaz.pdf> (02.02.2019).

SEIFFGE-KRENKE, I. (2017). Studierende als Prototyp der „emerging adults“, Verzögerte Identitätsentwicklung, Entwicklungsdruck und hohe Symptombelastung. *Psychotherapeut*, 62 (2017), S.403–409.

SHELDON, K./CORCORAN, M. (2018). Comparing the current and long-term career motivations of artists and business-people: Is everyone intrinsic in the end? Springer Online.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2015). *Mikrozensus verschiedener Jahrgänge*. Fachserie 1. Wiesbaden: DeStatis.

VOLLMER, B. (2012). Der kreative Prozess als Bewältigungsstrategie. *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*, 23 (2012), S.167–173.

WILD, M. (1998). Stress. In: GRUBITSCH, S. & WEBER, K. (Hrsg.). *Psychologische Grundbegriffe*. Ein Handbuch (S.605–606). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

STRESS — NICHT NUR IM STUDIUM. SPRACHWISSENSCHAFTLICHE UNTERSUCHUNGEN ZUR SELBSTHILFE-KOMMUNIKATION IM INTERNET ALS PROBLEMLÖSUNGSTRATEGIE UND BEITRAG ZU „E-MENTAL HEALTH“

Sandra Reimann

Zusammenfassung

Essstörungen bei Studierenden sind durchaus gut erklärbar, auch wenn die Ursachen dieser psychosomatischen Krankheit – sie sind von Auslösern zu trennen – komplex und wohl bis heute nicht gänzlich geklärt sind. Aktuell wird die Genetik stärker in den Blick der Forschung genommen. Die „Zielgruppe“ der Krankheit ist immer noch vor allem weiblich.

Die folgende Studie erfolgt aus der Sicht der Angewandten Linguistik und ist ein Ausschnitt aus einer großen Erhebung (REIMANN 2018). Im Fokus stand die Frage: Können Veränderungen im Sprachgebrauch Hinweise auf eine Entwicklung im Krankheitsverlauf geben und kann die Kommunikation auf einer Selbsthilfeplattform darauf Einfluss genommen haben? Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die 1999 ins Leben gerufene Internetplattform www.hungrig-online.de für Menschen mit Essstörungen und ihre Angehörigen.

Der der Untersuchung zugrunde liegende grammatisch-semantische Ansatz unterscheidet sich von den bisher in der klinischen Forschung üblichen Inhaltsanalysen; die Analysen konnten somit weitaus differenzierter vorgenommen werden. Inwieweit die Ergebnisse Hinweise auf den Bewältigungsprozess der Essstörung liefern können, muss der Interpretation von Mediziner*innen und Psycholog*innen überlassen werden.

Abstract

Eating disorders among students can be explained quite well, even if the causes of this psychosomatic illness – they have to be separated from triggers – are complex and probably not completely understood to this day. Currently, genetics is being given greater attention in research. The “target group” of the disease is still mainly female.

The following study is conducted from the perspective of applied linguistics and is an excerpt from a large survey (REIMANN 2018). The focus was on the question: Can changes in language use provide indications of a development in the course of the disease and could communication on a self-help platform have influenced this? The study focuses on the internet platform www.hungrig-online.de for people with eating disorders and their relatives, which was launched in 1999.

The grammatical-semantic approach, on which the study is based on, differs from the content analyses that have been common in clinical research to date; the analyses could therefore be carried out in a far more differentiated manner. The extent to which the results can provide clues to the process of coping with eating disorders must be left to the interpretation of medical doctors and psychologists.

Zum Thema¹

„Studierende mit Essstörungen/Wenn Essen zum Problem wird. Viele Studierende sind dem Stress nicht gewachsen und leiden unter Anorexie, Bulimie, Adipositas oder Binge Eating. Trotz Heilung können irreversible

-
- 1 Mein Dank geht zunächst an Prof. Dr. Thomas Loew, Leiter der Abteilung für Psychosomatik des Universitätsklinikums Regensburg, auf dessen Idee aus medizinischer Perspektive diese Arbeit, aus der hier ein Teil präsentiert wird, zurückgeht. Laura Cojocarü hat als Informatikerin den Datenauszug hergestellt, PD Dr. med. Dip.-Psych. Peter Leiberich ist der ärztliche und wissenschaftliche Leiter von hungrig-online.de und hat hungrig-online.de mit ins Leben gerufen.

Schäden bleiben. Zwei Betroffene erzählen Campus Magazin, wie sie ihre Essstörung überwinden konnten.“

So beginnt der Text im Internet zu einer Fernsehsendung auf BR alpha, in der es um Studierende mit Essstörungen geht.² Die Ursachen – sie sind von Auslösern zu trennen – sind komplex und wohl bis heute nicht gänzlich geklärt (z. B. S3-Leitlinie (2019, S. 88–91)); aktuell wird die Genetik stärker in den Blick der Forschung genommen. Die „Zielgruppe“ der Krankheit ist immer noch vor allem weiblich.³ Gerlinghoff nennt bereits 1985⁴ als besonders auffallende Charakteristika Magersüchtiger:

„niedriges Selbstwertgefühl, hohes Anspruchsniveau, Egozentrik, Ehrgeiz, Pflichtbewußtsein, Perfektionismus, Genügsamkeit bzw. Geiz in Beziehung zu sich selbst, Mangel an Spontaneität, eingeschränkte Emotionalität“.

Dass die Pubertät sich als prädestiniert für den Ausbruch der Anorexie erweist, liegt auch an der Angst Magersüchtiger vor Neuem (z. B. auch SIMCHEN 2010, S. 35). Sie bezieht sich zum einen auf körperliche Veränderungen, zum anderen auf Unsicherheiten im Zusammenhang mit ihrer Zukunft. Und sie führt zu fehlender Entscheidungsfähigkeit:

-
- 2 BR alpha. www.br.de/fernsehen/ard-alpha/sendungen/campus/anorexie-bulimie-adipositas-studenten-102.html. 10.01.2017. Letzter Zugriff am 13.11.2019.
 - 3 Zu näheren Informationen siehe aktuell die S3-Leitlinie Diagnostik und Therapie der Essstörungen 2019. Ende der 1970er-Jahre wurde die Essstörung noch als schichtenspezifisch angesehen (Bruch 1988, 13): „Neue Krankheiten sind selten, und von einem Leiden, das mit Vorliebe junge, reiche und schöne Menschen befällt, hat man bisher so gut wie nichts gehört. Doch eine solche Krankheit sucht die Töchter wohlhabender, gebildeter und erfolgreicher Familien heim, nicht nur in den Vereinigten Staaten, sondern auch in vielen anderen mit Wohlstand und Reichtum gesegneten Ländern.“
 - 4 Gerlinghoff 1985, S. 67f. Dabei merkt die Verfasserin an, dass nicht leicht unterscheidbar ist, welche individuellen Merkmale Ursachen und Folgen der Erkrankung sind.

„(...) sie fürchten, den Anforderungen des Erwachsenenlebens, das vor ihnen liegt, nicht gewachsen zu sein; sie fühlen sich ohne ihre Familie nicht existenzfähig und glauben, notwendige Entscheidungen, wie etwa die Entscheidung für eine bestimmte Ausbildung nach Schulabschluß, nicht treffen zu können.“ (GERLINGHOFF/BACKMUND 1994, S.85).

Die folgende Studie erfolgt aus der Sicht der Angewandten Linguistik und ist ein Ausschnitt aus einer großen Erhebung (REIMANN 2018). Im Fokus stand die Frage: Können Veränderungen im Sprachgebrauch Hinweise auf eine Entwicklung im Krankheitsverlauf geben und kann die Kommunikation auf einer Selbsthilfeplattform darauf Einfluss genommen haben? Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die 1999 ins Leben gerufene Internetplattform www.hungrig-online.de für Menschen mit Essstörungen und ihre Angehörigen.

Die dargestellte Methodik ist eine sprachwissenschaftliche, bei der die Versprachlichung emotionaler und kognitiver Komponenten als Ausdruck der Selbstreflexion eine grundlegende Rolle spielt und bei der die Behandlung von Betroffenen mit dem Krankheitsbild Anorexie auch eine Herausforderung darstellt (Intellektualisierung/Rationalisierung). Der der Untersuchung zugrunde liegende grammatisch-semantische Ansatz unterscheidet sich somit von den bisher in der klinischen Forschung üblichen Inhaltsanalysen; die Analysen können somit weitaus differenzierter vorgenommen werden. Für die Analysen wurden alle Postings dreier ausgewählter Userinnen (mit dem Krankheitsbild Anorexie), die bis zum Beginn der Untersuchung verfasst wurden, herangezogen und im Hinblick auf Veränderungen im Sprachgebrauch bei zwei essstörungsrelevanten Themen untersucht. Inwieweit die Ergebnisse Hinweise auf den Bewältigungsprozess der Essstörung liefern können, muss der Interpretation von Medizinern und Psychologen überlassen werden.

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund der Bedeutung von Essstörungen in der heutigen Gesellschaft (steigende Zahl Betroffener, sinkendes Erkrankungsalter bei Anorexie, höchste Letalitätsrate unter allen psychischen/psychiatrischen Erkrankungen bei Mädchen/jungen Frauen)⁵ und der zunehmenden Bedeutung der Selbsthilfe auf den entsprechenden Internetplattformen, hier www.hungrig-online.de, wird erstmalig systematisch das Thema Langzeitkommunikation ausgewählter Userinnen, die sich über unterschiedlich viele Jahre erstreckt, in den Fokus genommen. Von übergeordnetem Interesse ist dabei, ob sich die Verwendung von Sprache in den Beiträgen einzelner Userinnen im Laufe der Zeit, also der verbalen, geschriebensprachlichen Präsenz bei diesem virtuellen Selbsthilfeangebot, verändert (vgl. KESSEL/LOEW/THIM-MABREY 2007). Es handelt sich um eine sprachwissenschaftliche Untersuchung unter Berücksichtigung psychosomatischer Interessen im Sinne der zusammenfassenden Kernfrage: Wirkt hungrig-online.de? Die Herausforderung bestand nun in der „Übersetzung“ dieser Aufgabe in eine sprachwissenschaftliche Fragestellung, die vor dem Hintergrund der Interdisziplinarität bearbeitbar ist. Mit welchem sprachwissenschaftlichen Instrumentarium – und welcher entsprechend angepassten und spezifizierten Fragestellung – diese Aufgabe durchgeführt wurde, ist noch zu erläutern.

Das Interesse der Psychosomatik an dieser Untersuchung richtet sich auf Ergebnisse, die dazu beitragen, die Wirksamkeit von Behandlungsmethoden im Internet nachzuweisen. Das Thema „E-Mental Health“ und „Tele-Medicine“ ist in der internationalen Forschung, vor allem der Medizin, aktuell (Vgl. auch Psychotherapie – Psychosomatik – Medizinische Psychologie (PPMP) 2015/65/1), vor allem im Hinblick – und somit als eine

5 Vgl. dazu u.a. die S3-Leitlinie, Diagnostik und Therapie der Essstörungen. www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/051-026.html (Langfassung) 2019, Hölling/Schlack 2007 sowie weitere einschlägige Fachliteratur, wie Gerlinghoff/Backmund 2006, Herpertz-Dahlmann 2015, Teufel/Zipfel 2008 und Zeeck/Cuntz/Herpertz-Dahlmann/Ehrlich/Friederich/Resmark, G./Hagenah, U./Haas, V./Hartmann, A./Greetfeld, M./Zipfel, S./Brockmeyer, T. 2019.

Reaktion – auf das Problem der therapeutischen Unterversorgung. Psychotherapeutische Hilfsmaßnahmen in den so genannten neuen Medien laufen in jüngerer Zeit in verschiedener Hinsicht an. Punktuelle medizinisch-psychologische Untersuchungen sind vorhanden;⁶ sie können jedoch nicht oder nur ansatzweise (aus psychologischer Sicht) beantworten, welche Rolle das Sprachverhalten einnimmt. Die Wirkung dieser Kommunikationsmöglichkeiten könnte mit Mitteln der sprachwissenschaftlichen Analyse differenzierter begründet werden. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist der Diskurs in virtuellen Selbsthilfeangeboten gänzlich unerforscht.

Konkret stellt sich aus medizinisch-psychosomatischer Sicht die Frage, ob ein Wandel in den Äußerungen der von der Krankheit Betroffenen (zu den versprachlichten Inhalten) Hinweise auf eine Entwicklung im Umgang mit der Essstörung geben könnte und schließlich ob die Kommunikation auf hungrig-online.de darauf Einfluss genommen haben könnte. Weitere Gründe für Veränderungen im Krankheitsprozess könnten, wie den medizinisch-psychotherapeutischen Fachleuten bekannt ist, beispielsweise eine Therapie und/oder ein verändertes soziales Umfeld sein. Sollten sie nicht in den Texten erwähnt werden, bliebe hier nur die Andeutung möglicher weiterer Einflüsse von außen.

Die Internetplattform hungrig-online.de wurde 1999 gegründet und ist eine moderierte und von Psychologen und Ärzten betreute Website für Betroffene und Angehörige zum Austausch über die verschiedenen Erscheinungsformen der Krankheiten, Erfahrungen, Therapien und Ähnliches. Es ist an der Stelle zu erwähnen, dass die Plattform aktuell nicht aktiv ist (seit März 2018). Die Gründe sind im Aufwand der Webseiten- und Kommunikationsbetreuung zur Sicherstellung der hohen Qualitätsstandards (z. B. durch Moderatoren) zu sehen (Näheres zum Aufbau der Plattform, zu Mitgliederzahlen und Inhalten der Foren findet sich bei REIMANN 2018).

6 Eine Online-Befragung zu hungrig-online.de unter Jugendlichen liegt vor (Nedosschill/Leiberich/Popp/Loew 2005). Dort finden sich auch weitere Informationen zur Plattform.

Im Kontext der wissenschaftlichen Studie steht die Auseinandersetzung mit dem „Schreiben als Therapie“ allgemein und schließlich zugespitzt auf Medium und Thema, also die Kommunikation im Internet und im Hinblick auf Essstörungen. Dabei ist auch ein Blick auf gängige (computer-gestützte) Verfahren der Auswertung verschiedener Textsorten – auch von Texten expressiven Schreibens – durch die Psychologie zu werfen.

2 Methodik

In der Literatur unstrittig sind zwei Bereiche, mit denen Anorektiker/innen in Berührung kommen und die folgend untersucht werden: 1. soziale Beziehungen bzw. im engeren Sinne die (Vermeidungs-/Ablehnungs-)Haltung Magersüchtiger hinsichtlich einer Partnerschaft/sexuellen Beziehung. 2. Thema „Arbeit/Ausbildung/Beruf“, und zwar vor dem Hintergrund des – nicht nur – in der S3-Leitlinie (2019, S. 34 und S. 86 etc.) erwähnten „Perfektionismus“, den die Betroffenen zeigen⁷, wobei sich diese Eigenschaft jedoch nicht auf den beruflichen Bereich beschränkt. Auch das in der Leitlinie (2010, S. 34 und S. 42) genannte Krankheitsmerkmal „Minderwertigkeitsgefühle“ ist hier zu berücksichtigen.

Textteile der Postings, in denen diese Themen in Kombination mit Emotionsmarkern vorkommen, liegen den Analysen zugrunde (siehe dazu auch REIMANN 2019). Die Herangehensweise ist eine sprachwissenschaftlich-onomasiologische: Wie werden Themen/Inhalte (im weiteren Sinne) sprachlich bewertet (über Emotionsbezeichnungen, Konnotationen und weitere Emotionsausdrücke)? Neben den verschiedenen Untersuchungskriterien zur sprachlichen Umsetzung von Emotionen und Bewertungen wurde die Methodik auf die Versprachlichung kognitiver Prozesse bzw. auf kognitive Lexik im Rahmen der ermittelten Textausschnitte ausgeweitet,

7 Siehe z. B. auch Herpertz-Dahlmann 2015, S. 73: „Die Mehrzahl der jugendlichen essgestörten Patientinnen isoliert sich im Verlauf der Erkrankung, vernachlässigt ihre Hobbys, viele werden ehrgeiziger und fleißiger in der Schule. Manche Patientinnen sprechen von einer regelrechten Arbeitssucht.“

wobei „Emotion“ und „Kognition“ dabei durchaus als inhaltlich gegensätzliche bzw. sich ergänzende Kriterien aufgefasst werden können⁸, wie sich auch aus den Beiträgen selbst herausarbeiten lässt.⁹ Übergeordnet soll das Analysemodell (Details bei REIMANN 2018) ermöglichen, über die gewählten Kategorien Selbstreflexion in Abstufungen herauszuarbeiten. Auf das Gesamtkorpus bezogen ist das Ziel, das umfangreiche Material sprachwissenschaftlich-methodisch so in den Griff zu bekommen, dass zum einen ein Vergleich der Korpora aller drei Userinnen möglich wird, zum anderen (erste) Aussagen zur Langzeitentwicklung im Sprachgebrauch bei den herangezogenen Untersuchungskriterien über die von den Userinnen selbst getätigten Äußerungen gemacht werden können (z. B. zu positiven und negativen Konnotationen bei Emotionsbezeichnungen und -ausdrücken und themenbezogenem Wortschatz im Kontext). Die Emotionsforschung, die sich in jüngster Zeit in der deutschen Sprachwissenschaft über zahlreiche Projekte und Publikationen etabliert hat, wird somit eine wichtige Rolle spielen und am Beispiel der zu untersuchenden Beiträge stets präsent sein. Korpusbezogen und aus psychosomatischer Sicht bietet sich diese Vorgehensweise an, da psychosomatische Störungen auch als Beeinträchtigungen der Fähigkeit, Emotionen zu kommunizieren, aufgefasst werden (vgl. z. B. VAAS 2000). Festzuhalten ist ferner, dass die Auswertung der Einzelergebnisse in Anlehnung an essstörungenbezogene psychologisch-medizinische Fachliteratur in der interpretativen Sprachwissenschaft zu verorten ist und zudem einen Beitrag zur Herausarbeitung eines krankheitsbezogenen „Sprachgebrauchsprofils in progress“ der Userinnen und zu deren Untersuchung aus Sicht der Psychosomatik ermöglichen soll. Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Methodik mit diesem grammatisch-semantischen Ansatz

8 Vgl. beispielsweise die Untersuchungskriterien der psychologisch ausgerichteten Studien zum Schreiben von Pennebaker, Mayne und Francis (1997; siehe die Übersetzung von Lätsch 2011, S. 71f.), welche emotions- und kognitionsbezogene Merkmale trennen. Siehe z. B. auch Wolf/Kordy 2006, S. 140.

9 Diese aus den Beiträgen herauszuarbeitende mehr oder weniger deutliche Gegenüberstellung ist jedoch streng von den wissenschaftlichen Definitionen (aus Psychologie und Sprachwissenschaft) zu Emotionen, die demnach auch eine kognitive Komponente umfassen, abzugrenzen. Siehe z. B. Schwarz-Friesel ²⁰¹³.

also über die in der klinischen Forschung bisher gängige inhaltsanalytische Vorgehensweise hinausgeht.

3 Stichprobe

Als Grundlage der Untersuchung dienen alle Beiträge dreier Userinnen mit der Essstörung Anorexia nervosa. (Aus Datenschutzgründen erfolgte eine Anonymisierung. Mehr Informationen, die aus der Auswahl der Userinnen sowie deren Postings hervorgehen, finden sich bei REIMANN 2018.) Der Umfang reicht von 476 Postings bei Userin A bis zu 2066 Beiträgen bei Userin B. Userin C liegt mit 667 Postings hinsichtlich der Menge dazwischen. Die zeitliche Erstreckung ist dabei sehr unterschiedlich, wobei mein Korpus im Juli 2008 endet, als die Arbeit an der vorliegenden Untersuchung begann. Während Userin A über fast acht Jahre schrieb, sind es bei Userin B mehr als vier Jahre und bei Userin C nur knapp zwei Jahre; allerdings hat Userin C vorher unter einem anderen Nickname geschrieben und diese Beiträge liegen mir nicht vor. Anzumerken ist noch, dass meinen Untersuchungen das explizit Gesagte der herangezogenen Postings zugrunde liegt; ob die Userinnen aus ihrer Sicht „ehrlich“ schreiben, kann nicht überprüft werden und wird demzufolge als gegeben angenommen, schließlich liegt beispielsweise kein Druck vor, auf hungrig-online.de zu kommunizieren (vgl. auch REIMANN 2012).

Dabei ist zu beachten, dass die Beiträge lediglich einen Teil der virtuellen kommunikativen Interaktion umfassen, da mir Postings nur dann zur Verfügung stehen, wenn sie von den drei Userinnen, die sich zu dieser Untersuchung bereit erklärt haben, stammen. Eröffnet eine Userin/ein User

ein Thema, so spricht man von einem so genannten (neuen) Thread;¹⁰ der sich daran anschließende Diskurs mit Postings/Beiträgen von Userinnen/Users in unterschiedlicher Art und Anzahl müsste für eine erschöpfende Analyse, insbesondere auch zur Rekonstruktion der Argumentation und der Weiterentwicklung des Themas, gesamthaft untersucht werden, was, wie angesprochen, nicht möglich ist. Die dialogische Situation darf jedoch nicht aus den Augen verloren werden, da sie die Kommunikation bei hung-rig-online bestimmt. Sie ist Teil der Gesprächs- und Interaktionsforschung allgemein und der Interaktion im Medium Internet im Besonderen. Die mir vorliegenden Beiträge dreier Userinnen bieten teils jedoch Ersatz für die Lücken im dialogischen Prozess, indem beispielsweise kopierte und entsprechend markierte Antworten anderer User/innen enthalten sind oder von anderen gestellte Fragen – teils variiert – aufgegriffen und somit wiederholt werden.

4 Ergebnisse: Selbstbeschreibungen und Kommunikation im Zeitverlauf als Beitrag zur Therapie von Essstörungen – „Sprachgebrauchsprofil in progress“

Wirkt hung-rig-online.de? Diese Frage aus Sicht der Psychosomatik stand am Beginn der vorliegenden Arbeit. Dabei ist auch zu fragen, was unter Wirkung verstanden wird und welche Erfolge erwartet werden.

Um einer Beantwortung aus sprachwissenschaftlicher Sicht näherzukommen, wurde ein Analyseinstrumentarium entwickelt, mit dem u.a. Emo-

10 Dass die Terminologie auch unter den Userinnen/Users bekannt ist, zeigt beispielsweise folgender Beitrag einer Userin, die ich später als Userin B bezeichne: *Hallo zusammen, [Absatz, S.R.] das ist jetzt ein bisschen ungünstig, weil TVU [S.R.] ja einen neuen Thread zu dem Thema allgemein aufgemacht hat, aber YX [S.R.] hatte mich gebeten, für sie den folgenden Text hier reinzuposten. Sie kommt nur bei der Arbeit ins Netz im Moment und kann deshalb nicht bei HO surfen* (Userin B, Beitrag 1741, Gesamtkorpus).

tionen und Bewertungen der drei exemplarisch untersuchten Userinnen zu krankheitsrelevanten Themen („Arbeit/Ausbildung/Beruf“ und „Männer/Partnerschaft/sexuelle Beziehungen“) erfasst und kategorisiert werden konnten: Die im Vordergrund stehende Auseinandersetzung mit der Versprachlichung von Emotionen (im weiteren Sinne) verspricht besonders ertragreich zu sein, da das Verhältnis von thematisierten Erlebnissen, Handlungen, Vorgängen und Zuständen zu den damit versprachlichten Emotionen und Bewertungen/Konnotationen meines Erachtens das Befinden der User/innen im Rahmen dieser Kommunikationssituation bestmöglich zeigt. Es finden sich beispielsweise Selbstbewertungen (häufig Abwertungen), die auf niedrigen Selbstwert bzw. destruktiven Umgang mit sich selbst schließen lassen, was essstörungsbezogen typisch ist; diachron konnten Veränderungen in der Wortwahl zu bestimmten Themen gezielt herausgearbeitet und userinnenübergreifend in Bezug gesetzt werden.

Hielschers Vermutung – „In der alltäglichen Sprachproduktion scheint die direkte Verwendung von Emotionsbezeichnungen im Deutschen selten“ (HIELSCHER 2003, S.481) – konnte nicht bestätigt werden (wenn man bei der Kommunikation auf hungrig-online.de von „alltägliche[r] Sprachproduktion“ sprechen kann). Emotionsbezeichnungen kommen bei den drei analysierten Userinnen vergleichsweise in großer Anzahl und Art vor. Dieses Ergebnis könnte mit der „geschützten“ Kommunikationssituation bei hungrig-online.de zusammenhängen. Deren Vorteile werden von den Userinnen explizit thematisiert, wie herausgearbeitet werden konnte. Für eine quantitative Absicherung müsste man weiteres Untersuchungsmaterial dieser Plattform sowie ein zusätzliches Vergleichskorpus heranziehen.

Eine positive „Wirkung“ des Austauschs dürfte aber grundsätzlich bereits darin bestehen, dass die User/innen Rückzug und Isolation – ein Merkmal fortgeschrittener Anorexie – zumindest für den virtuellen Bereich aufgeben (siehe z. B. AYMANNS/FILIPP 2010, S.213ff. zu „Bewältigung als sozial-interaktives Geschehen“). Gemeint ist somit die soziale Ebene. Dabei sind durchaus Unterschiede im Kommunikationsverhalten – agierend/handlungsauslösend im Sinne der Eröffnung eines so genannten Threads oder reagierend/passiv (teils v.a. rezipierend) – festzustellen.

Geht man hinsichtlich der möglichen Wirksamkeit von einer unterstützenden Funktion der Plattform aus, so kann die Frage aus Sicht der untersuchten Userinnen grundsätzlich bejaht werden. Alle drei versprachlichen explizit, dass sie die Kommunikation auf hungrig-online.de als hilfreich empfinden (u.a. Lexeme *helfen/Hilfe*, Fragen, Dank an reagierende User/innen sowie Betonung der Besonderheit der Kommunikationssituation unter Gleichgesinnten, Plattform als Ersatz für anderweitig nicht vorhandene Gesprächspartner/innen) (siehe REIMANN 2012 und REIMANN 2018). Ein Vorteil der themenspezifisch ausgerichteten Plattform ist gemeinsames Wissen, das – je nach Rolle – vorausgesetzt werden kann und die Kommunikation erleichtert bzw. Sprachlosigkeit auffängt (z. B. Userin C: *Angst, verletztlich zu sein, Angst, dass da einfach jemand ist, ich weiß nicht, wie ich das beschreiben soll, aber vielleicht versteht ihr ja.*). Dabei haben Reaktionen auf Postings unterschiedliche Funktionen: Neben der Beantwortung konkreter Fragen und der gegenseitigen Motivation/Bestärkung (z. B. zum gesunden Essverhalten) ist sicher auch die korrigierende Funktion unter Gleichgesinnten bzw. mit Hilfe der Moderatoren nicht zu vernachlässigen. Allerdings sind auch Nachteile/Ängste, die die User/innen mit der Forumskommunikation verbinden, zu erwähnen (z. B. soziale Angst vor Zurückweisung, Gefahr von „Triggern“).

Die entlastende Wirkung des Schreibens an sich (internetunabhängig und auch ohne Dialog) ist bekannt und aus psychologischer Sicht gut erforscht.¹¹ Die Verschriftlichung an sich dürfte also eine erste therapeutische Funktion haben, und zwar im Sinne einer Reflexion bzw. des unmittelbaren Ausdrucks von Emotionen zu den thematisierten Inhalten.¹²

11 Allerdings werden auch Nachteile der automatisierten, computergestützten Vorgehensweise bei der Erforschung therapeutischer Schreibprozesse erwähnt (z. B. Vernachlässigung des Kontextes; außerdem ist keine korrekte Einordnung u.a. von Polysemen/Homonymen und Phrasemen oder ironischen Bemerkungen möglich), die durch die qualitative Untersuchung der vorliegenden Arbeit – beispielsweise wurde jeder Beitrag gelesen und nach dem Analysemodell ausgewertet – aufgefangen werden (Näheres bei Reimann 2018).

12 Vgl. z. B. Gerlinghoff/Backmund 2004, S. 21f. zum „Schreiben [als ... S.R.] Chance zur Selbstwahrnehmung“ für Magersüchtige.

Das Analysemodell soll dabei weiteren Untersuchungen, die enger gefasst sind und nur ausgewählte Kriterien enthalten, zugrunde gelegt werden können. Dabei spielt nicht nur die emotionale, sondern auch die kognitive Komponente eine wichtige Rolle im Sinne einer Selbstreflexion, die sozusagen als Dach und in Abstufungen (Reflexionsgraden) die Bewusstheit der versprachlichten Inhalte (über Reflexionsmarker) aufzeigen soll. Mit Warsitz (2006) gehe ich aber davon aus, dass die Selbstreflexion lediglich Voraussetzung für Veränderungen – in diesem Fall für den Bewältigungsprozess im Rahmen der Krankheit – sein und noch nicht selbst „Heilung“ bedeuten kann. Im Gegenteil: Vermutlich konnten Intellektualisierungs- und Rationalisierungstendenzen ermittelt werden, die den Merkmalen der Anorexie entgegenkommen und somit einer Krankheitsbewältigung im Wege stehen könnten (siehe Ergebnisse zu Userin A). Bei den untersuchten Userinnen wurden quantitative und qualitative Unterschiede bei der Verwendung von Reflexionsmerkmalen festgestellt (siehe unten).

Unter Berücksichtigung der psychosomatischen Fragestellung und der Hauptmerkmale der im Zentrum stehenden Krankheit wurden zudem die Lexeme *Hunger* und *Essen* im Kotext (Attribuierungen und Wortbildungen) analysiert. In der Tat konnten dabei vorrangig essstörungsbezogene Sprachverwendungen ermittelt werden (z. B. einwertiges Verb *essen* ‚Aufnahme von Nahrung‘; Verbindung mit Modalverben: *essen müssen/essen dürfen*; oder essstörungsbezogene Komposita wie *Essverhalten*, *Essensplan/ Essplan*, *Essproblem* oder *Essprotokoll*); auch Ergebnisse zum subjektiv empfundenen „Zustand“ der jeweiligen Userin zum Schreibzeitpunkt oder im Rückblick ließen sich (über den Kotext) ermitteln. Nicht zuletzt wurde dabei ersichtlich, in welcher Rolle die Userinnen über *Hunger* und *Essen* schreiben (RAT GEBEND oder RAT SUCHEND).

Mit den durchgeführten sprachwissenschaftlichen Analysen wurde der individuelle Sprachgebrauch der Userinnen vor dem Hintergrund der Krankheit Anorexie herausgearbeitet. Die Frage nach einer über den Sprachgebrauch erkennbaren Entwicklung, zu der möglicherweise auch die Kommunikation auf der Internetplattform beigetragen haben könnte, ist dabei aus psychosomatischer Perspektive besonders interessant. Folgend

werden Auszüge aus den zu einem „Sprachgebrauchsprofil in progress“ verdichteten Ergebnissen der Einzelanalysen zur (individuellen) Sprachverwendung im Zeitverlauf und dem userinnenübergreifenden Vergleich wiedergegeben.

Dabei ist vorab zu konstatieren, dass bei den drei Userinnen zum einen Gemeinsamkeiten, die möglicherweise krankheitsbezogen gedeutet werden können (wie die Dominanz der Emotionsbezeichnung *Angst*), feststellbar waren, zum anderen aber auch Unterschiede in der Sprachverwendung und somit mutmaßlich in der persönlichen Entwicklung bei den untersuchten Bereichen „Arbeit/Ausbildung/Beruf“ und „Männer/Partnerschaft/sexuelle Beziehungen“, die aus medizinisch-psychologischer Sicht vermutlich auch auf einen individuell unterschiedlichen Stand im Bewältigungsprozess der Krankheit schließen lassen und beispielsweise auch mit parallel zur Kommunikation auf hungrig-online.de absolvierten Therapien zusammenhängen können. Bei Userin A beispielsweise war kaum ein Fortschritt zur Zeit ihrer Präsenz bei hungrig-online.de nachweisbar (zusammenfassbar als „Reflexion bei persönlichem Stillstand“), obwohl der Schreibzeitraum bei ihr mit Abstand der längste war. Es dominieren die negativen Konnotationen bei beiden Themen, inhaltlich lässt sich keine Entwicklung feststellen. Zu den negativen Konnotationen passt auch der im Vergleich mit den beiden anderen Userinnen häufigere Einsatz der Kampf-/Kriegsmetaphorik beim Thema „Männer/Partnerschaft/sexuelle Beziehungen“, z. B. *Es ist einfach nur die absolute Bedrohung. Körperlich gespürt. Als müsste ich mich unbedingt wehren und davonlaufen und verstecken., Da steht alles auf Abwehr.* oder *Andererseits würde ich gerne etwas ändern, nur um mich nicht so sehr eingesperrt zu fühlen.* Rhetorisch-stilistisch ist noch die Personifikation der Anorexie zu nennen; sie findet sich im Rahmen der Untersuchung des Lexems *Hunger* (durch Großschreibung betont) und der Analyse zum Thema „Arbeit/Ausbildung/Beruf“: *Ich weiß aber inzwischen, was mir die MS bringt, nämlich mehr Selbstsicherheit, das Gefühl von Kontrolle, einen treuen Begleiter, eine Rückzugsmöglichkeit, eine Ablenkung von meinen tatsächlichen Problemen um nur ein paar davon zu nennen.* oder *Alles andere wurde mir unwichtig, alle Gefühle durch den ständigen Begleiter „HUNGER“ erstickt.* Im Rahmen des Emotionsausdrucks ist ferner das verschwindend geringe Vorkommen von

Interjektionen (*Na ja*) und Emoticons im Vergleich mit den beiden anderen Userinnen auffallend. Das gilt außerdem für „das Spiel“ (Normabweichungen) mit der Interpunktion und für die gesamthafte Großschreibung eines Wortes zur Betonung (und somit auch als Ausdruck von Emotion). Bei Userin A drängt sich insgesamt – auch im Vergleich mit den beiden anderen Userinnen und unter Berücksichtigung u.a. der eben angesprochenen geringen Verwendung von Interjektionen und Emoticons – verstärkt die Frage nach „Rationalisierung“ (LAPLANCHE/PONTALIS 1982, S. 418) und/oder Intellektualisierung der behandelten Themen und somit die Vermutung einer negativen Entwicklung auf (z. B. größere Bandbreite an kognitiven Verben beim Thema „Männer/Partnerschaft/sexuelle Beziehungen“ im Vergleich mit den Userinnen B und C, Versprachlichung des Konflikts beim eben genannten Thema bei gleichzeitigem Fehlen jeglicher sexueller und partnerschaftlicher Erfahrungen, zahlreiche Begründungen). Lediglich das Nicht-Essen als offensichtlichstes Kriterium der Anorexie gehört anscheinend der Vergangenheit an: Über entsprechende Probleme schreibt sie ausschließlich rückblickend; aktuell finden sich sogar positive Emotionsbezeichnungen im Kontext: *Manchmal überkommt mich beim Essen richtige Freude darüber, dass ich so ungezwungen damit umgehen kann, freue mich auch manchmal über die Vielfalt an Möglichkeiten, die wir haben, ohne damit überfordert zu sein.* Userin B zeigt die deutlichste Entwicklung beim Thema „Männer/Partnerschaft/sexuelle Beziehungen“. Am Ende schreibt sie durchweg positiv über ihre erste Partnerschaft, im Rückblick äußert sie sich dagegen ausschließlich negativ zu ihren Erfahrungen mit Männern. Chronologisch korrespondieren mit dieser positiven Veränderung auch ihre Ausführungen zum *Essen* und *Hunger*: Wörter mit den Morphemen {ess} und {hunger} werden letztmals etwa drei Monate vor Beginn ihrer ersten und für sie positiv verlaufenden Liebesbeziehung erwähnt. Eine Auffälligkeit im Rahmen des Spiels mit der Schreibung sei noch erwähnt: Userin B setzt Asterisken ein, wenn sie von körperbezogenen Inhalten schreibt, die für die Userin eigentlich – aus Scheu und Scham – unaussprechbar sind (*Ob*rsch*nkel*; *S*x**llen*), was sie im Kotext auch thematisiert. Sie kann durch diese Strategie eine Distanz zum Text herstellen; somit kann man von einer Essstörungsspezifität (insbesondere bei der Anorexie, zu deren Charakteristika die Körperfeindlich-

keit gehört) sprechen, die hier zum Ausdruck gebracht wird.¹³ Userin C zeigt sowohl positiv als auch negativ konnotierten Wortschatz zu beiden Themen über den gesamten Schreibzeitraum hinweg. Im Vergleich mit den beiden anderen Userinnen setzt Userin C die wenigsten Emoticons mit negativer Konnotation ein. Die magersuchtstypische Askese lässt sich nicht mehr feststellen (Postings zu ausgiebigen Feiern, wechselnde Männerbe-
 kanntschaften). Es ist vermutlich aus psychotherapeutischer Sicht dagegen sogar eher zu fragen, ob die Gefahr eines gegenteiligen Extrems (zur Aske-
 se) besteht (übermäßig viele Aktivitäten usw.). Im Hinblick auf das Thema „Männer/Partnerschaft/sexuelle Beziehungen“ sei jedoch angemerkt, dass die Userin sich selbst nicht nur als beziehungsunfähig empfindet, sondern im Kotext auch abwertenden Wortschatz sich selbst gegenüber verwendet (z. B. *wunderbare* bzw. *gottverdammte Beziehungsunfähigkeit*). Ansonsten findet sich die *Nähe*-Metapher, die ihren Zwiespalt aufzeigt (z. B. *Suche nach Nähe* versus *Angst vor Nähe*, *zu großer Nähe*). Expressivität (Intensität im Emotionsausdruck) zeigt sich bei Userin C schließlich durch die Ver-
 wendung von Präfixen/Präfixoiden (z. B. *Scheiß-Angst*, *sauhilflos*) und von (weiteren) Selbstabwertungen (*die feige Sau*). Schließlich ist in diesem Zu-
 sammenhang zu erwähnen, dass die semantisch offensiv einzuordnenden Emoticons 😏 [smirk, S.R.] und 😏 [smirk_ho, S.R.], die ja Schadenfreude und selbstgefälliges Grinsen (mit oder ohne Zunge) zum Ausdruck bringen, ausschließlich bei Userin C zu finden sind, und zwar insgesamt 37 Mal bei allen mir vorliegenden 667 Postings.

5 Diskussion/Ausblick

Die drei untersuchten Userinnen zeigen jeweils unterschiedliche Entwick-
 lungen auf, was im Vorfeld nicht abzusehen war (die Auswahl der Pro-

13 Vgl. Reimann 2012, S. 153ff. Dort finden sich auch weitere essstörungsbezoge-
 ne Beispiele im Hinblick auf „Tabuwörter“, bei denen Buchstaben teils durch
 Asterisken ersetzt werden, wie die so genannten „verbotenen Lebensmittel“,
 die Magersüchtige aus Gründen des Fettgehalts bzw. der Kalorienmenge all-
 gemein nicht zu sich nehmen.

banden in der Hinsicht war völlig offen). Schlussfolgerungen aus medizinisch-psychologischer Perspektive müssten folgen. Weiterführend wäre nun interessant, welche Ergebnisse sich bei einer größeren Anzahl an Probanden zeigen. Lassen sich weitere user(innen)übergreifende Tendenzen feststellen? Berücksichtigen könnte man ferner auch andere Formen von Essstörungen (z. B. Bulimie). Außerdem wäre eine Ausweitung auf männliche Betroffene geboten. Technisch-methodisch könnte man im Anschluss an eine punktuell automatisierte Textauswertung denken. Für die klinische Praxis und die künftige Behandlung von Patientinnen/Patienten mit Essstörungen sollte ein internetbasiertes Modul als ein wichtiger Baustein und Ergänzung bisheriger Therapieformen berücksichtigt und zielorientiert gestaltet werden (sowohl mit Elementen der Laien-Laien-Kommunikation/Selbsthilfe als auch mit solchen der Experten-Laien-Kommunikation/Therapeut – Patient). Der Versorgungsengpass bei der Behandlung von Patientinnen/Patienten mit Essstörungen – und davon sind natürlich insbesondere auch Studierende, um die es in diesem Sammelband geht, betroffen – sollte zudem Anreiz sein, Relevanz und Möglichkeiten der internetbasierten Kommunikation, beispielsweise in Form von – im weiteren Sinne von Fachleuten betreuter – Selbsthilfe als ein unterstützendes Modul, weiter zu fördern und über interdisziplinäre wissenschaftliche Auswertung zu optimieren.

Literaturverzeichnis

AYMANN, P./FILIPP, S. (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer.

BR ALPHA (2017): Studierende mit Essstörungen. Wenn Essen zum Problem wird. <https://www.br.de/fernsehen/ard-alpha/sendungen/campus/anorexie-bulimie-adipositas-studenten-102.html>. 10.01.2017, letzter Zugriff am 13.11.2019.

BRUCH, H. (1988): Der goldene Käfig. Das Rätsel der Magersucht. Frankfurt am Main (Originalausgabe (1978): *The Golden Cage; The Enigma of Anorexia Nervosa*. Cambridge/Mass.).

GERLINGHOFF, M./BACKMUND, H. (2006): Essstörungen. In: Stier, B./Weissenrieder, N. (Hrsg.): *Jugendmedizin*. Heidelberg: Springer; 2006, S. 219–229.

GERLINGHOFF, M./BACKMUND, H. (1994): *Magersucht. Anstöße zur Krankheitsbewältigung*. München.

GERLINGHOFF, M. (1985): *Magersüchtig. Eine Therapeutin und Betroffene berichten*. München.

GERLINGHOFF, M./BACKMUND, H. (2004): *Wege aus der Essstörung*. 4., durchges. u. aktual. Aufl. (1. Aufl. 1995). Stuttgart: Trias.

HERPERTZ-DAHLMANN, B. (2015): Anorexia nervosa im Kindes- und Jugendalter. In: Herpertz, S./de Zwaan, M./Zipfel, S. (Hrsg.): *Handbuch Essstörungen und Adipositas*. 2. Aufl. Heidelberg: Springer; S. 71–77.

HIELSCHER, M. (2003): Emotion und Sprachproduktion. In: Rickheit, G./Herrmann, T./Deutsch, W. (Hrsg.): *Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 468–490.

HÖLLING, H./SCHLACK, R. (2007): Essstörungen im Kindes- und Jugendalter. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, Vol. 50, No 5-6, S. 794–799.

KESSEL, K./LOEW, T./THIM-MABREY, CH. (2007): Sprachwissenschaft und psychosomatische Medizin. Sprachverwendungen – Sprachwirkungen. In: REIMANN, S./KESSEL, K. (Hrsg.): *Wissenschaften im Kontakt. Kooperationsfelder der Deutschen Sprachwissenschaft*. Tübingen: Narr, S. 343–359.

LÄTSCH, D. (2011): *Schreiben als Therapie? Eine psychologische Studie über das Heilsame in der literarischen Fiktion*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

LAPLANCHE, J./PONTALIS, J. (1982): *Das Vokabular der Psychoanalyse*, Band 2. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

NEDOSCHILL, J./LEIBERICH, P./POPP, CH./LOEW, T. (2005): www.hungrig-online.de: Einige Ergebnisse einer Online-Befragung Jugendlicher in der größten deutschsprachigen Internet-Selbsthilfegruppe für Menschen mit Essstörungen. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 54, S. 728–741.

PENNEBAKER, J./MAYNE, T./FRANCIS, M. (1997): Linguistic Predictors of Adaptive Bereavement. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 1997, Vol. 72, No. 4, S. 863–871.

Psychotherapie – Psychosomatik – Medizinische Psychologie (PPMP) 2015/65/1.

REIMANN, S. (2012): „Experten“ unter sich – Besonderheiten des Sprachgebrauchs im Selbsthilfeforum hungrig-online.de. In: BRAUN, CH. (Hrsg.) *Sprache und Geheimnis. Sondersprachenforschung im Spannungsfeld zwischen Arkanem und Profanem (= Lingua Historica. Studien und Quellen zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur 4)*. Berlin: Akademie-Verlag, S. 141–158.

REIMANN, S. (2018): *Sprache des Hungerns. Selbstreflexion, Diagnostik und sprachwissenschaftliche Untersuchungen der Internetplattform www.hungrig-online.de*. Tübingen: Narr.

REIMANN, S. (2019): Und hab total den Heulanfall bekommen. 🙄🙄🙄 – Emotionskulturen im Netz am Beispiel der Selbsthilfeplattform www.hungrig-online.de. In: Hauser, S./Luginbühl, M./Tienken, S. (Hrsg.): *Mediale Emotionskulturen (Reihe „Sprache – Kommunikation – Medien“)*. Frankfurt: am Main: Peter Lang, S. 201–218.

S3-Leitlinie, Diagnostik und Therapie der Essstörungen (2019). <https://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/051-026.html> (Langfassung). Letzter Zugriff am 16.11.2019.

SCHWARZ-FRIESEL, M. (2013): *Sprache und Emotion*. 2., aktual. und erw. Aufl. Tübingen/Basel: Francke.

SIMCHEN, H. (2010): *Essstörungen und Persönlichkeit. Magersucht, Bulimie und Übergewicht – warum Essen und Hungern zur Sucht werden*. Stuttgart.

TEUFEL, M./ZIPFEL, S. (2015): Klinische Aspekte der Anorexia nervosa und Bulimia nervosa im Erwachsenenalter. In: HERPERTZ, S./DE ZWAAN, M./ZIPFEL, S. (Hrsg.): *Handbuch Essstörungen und Adipositas*. 2. Aufl. Heidelberg: Springer, S. 15–19.

VAAS, R. (2000): *Lexikon der Neurowissenschaft. Emotionen*. <http://www.spektrum.de/lexikon/neurowissenschaft/emotionen/3405>; Heidelberg.

WARSITZ, R. (2006). Selbstreflexion als Methode der Psychoanalyse. In: DAUBER, H./ZWIEBEL, R. (Hrsg.): *Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; 2006, S. 65–86.

WOLF, M./KORDY, H. (2006): Die therapeutische Beziehung in einem E-Mail-Modell post-stationärer Psychotherapie. In: Psychodynamische Psychotherapie 3, S.137–146.

ZEECK, A./CUNTZ, U./HERPERTZ-DAHLMANN, B./EHRICH, S./FRIEDERICH, H./RESMARK, G./HAGENAH, U./HAAS, V./HARTMANN, A./GREETFELD, M./ZIPPEN, S./BROCKMEYER, T. (2019): Anorexia nervosa. In: HERPERTZ, S./FICHTER, M./HERPERTZ-DAHLMANN, B./HILBERT, A./TUSCHEN-CAFFIER, B./VOCKS, S./ZEECK, A. (Hrsg.): S3-Leitlinie Diagnostik und Behandlung der Essstörungen. 2. Aufl. Berlin/Heidelberg/New York: Springer, S. 67–216.

STRESS UND BERATUNG. ZUR ROLLE VON PSYCHOSOZIALER BERATUNG FÜR DIE BEWÄLTIGUNG SCHWIERIGER LEBENSITUATIONEN VON STUDIERENDEN

Manuela Pötschke

psychosoziale Beratung, Evaluation,
Problembelastung, Problembewältigungskompetenzen,
Stressbewältigungsstrategien

Zusammenfassung

Studierende haben zum Teil Schwierigkeiten, den Anforderungen an ein Universitätsstudium gerecht werden zu können. Die Psychologen und Psychologinnen der Psychosozialen Beratungsstelle (PBS) des Studentenwerkes an der Universität Kassel helfen Studierenden bei der Bewältigung studienbezogener oder persönlicher Probleme.

Im Rahmen einer umfassenden Evaluation wird die Tätigkeit der PBS regelmäßig beurteilt. Dazu werden die beratungssuchenden Studierenden im Paneldesign dreimal – zu Beginn der Beratung, zum Ende der Beratung und sechs Monate nach Beendigung der Beratung – befragt. Die zentralen Gegenstände sind die Problemlagen und -belastungen, die Strategien und Kompetenzen im Umgang mit Problemen und die Einschätzung und Zufriedenheit mit der Beratung. Als Indikatoren erfolgreicher Beratungstätigkeit werden die Reduktion der Problembelastung, die Entwicklung von Kompetenzen zur Problembewältigung und die Stärkung positiver Stressbewältigungsstrategien thematisiert. Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse dieser Evaluation zu allen drei Indikatoren berichtet. Das Fazit der Beratungstätigkeit fällt mittelfristig sehr positiv aus. In der langfristigen

Betrachtung zeigt sich aber, dass die Beratungseffekte sich wieder abschwächen.

Abstract

Some students have difficulties meeting the requirements of university studies. The psychologists of the Psychosocial Advisory Office (PBS) of the Studentenwerk at the University of Kassel help students cope with study-related or personal problems.

The activities of the PBS are regularly evaluated as part of a comprehensive evaluation. For this purpose, students seeking counselling are interviewed three times – at the beginning of the counselling, at the end of the counselling and six months after the end of the counselling. The central topics are the problem situations and burdens, the strategies and competences in dealing with problems and the assessment and satisfaction with the counselling. The reduction of the burden of problems, the development of competences for coping with problems and the strengthening of positive strategies for coping with stress are addressed as indicators of successful counselling. This article reports on the results of this evaluation for all three indicators. The result of the counselling activity is very positive in the medium term. In the long-term view, however, it can be seen that the counselling effects are weakening again.

1 Einleitung

Studieren stellt für Studierende nicht nur eine intellektuelle oder kognitive Herausforderung dar. Auch Anstrengungsbereitschaft und die Fähigkeiten, zielführend mit Leistungs- oder Anforderungsdruck umzugehen, unterstützen den erfolgreichen Studienverlauf und -abschluss. Das Angebot der Psychosozialen Beratung des Studentenwerkes (PBS) an der Universität Kassel stärkt Studierende in diesen Fähigkeiten und unterstützt sie konkret bei der Bewältigung schwieriger Lebenssituationen. Dabei ist es unerheblich, ob die persönlichen Krisen aus dem Studienalltag erwachsen oder Probleme im Studium die Konsequenz aus ersteren darstellen.

Im folgenden Beitrag soll es zum einen darum gehen, die Psychosoziale Beratungsstelle des Studentenwerkes an der Universität Kassel mit ihren Aufgaben vorzustellen. Zum anderen werden empirische Ergebnisse aus einer umfassenden Evaluationsstudie zu den verschiedenen Problemlagen der beratungssuchenden Studierenden und zur Beratungswirkung präsentiert. Die Beratungswirkung wird dabei auf der Basis von drei Indikatoren thematisiert: die Reduktion von Problembelastung, die Förderung und Entwicklung von Kompetenzen zur Bewältigung schwieriger Lebens- und Studiensituationen sowie die Stärkung positiver Stressbewältigungsstrategien. Die empirischen Ergebnisse werden durch die Gesamtbewertung der Beratungstätigkeit der PBS durch die Studierenden und ihre Zufriedenheit mit spezifischen Aspekten des Beratungsprozesses beschlossen. Im Fazit wird für eine Ausweitung der Datenbasis und weitere empirische Forschung plädiert, um den Phänomenen rund um die Stressbewältigung des Studienalltags weiter nachgehen zu können.

2 Die Psychosoziale Beratung des Studentenwerkes an der Universität Kassel und die Evaluation des Beratungsprozesses

Die PBS ist seit Oktober 1992 Teil der Serviceleistungen des Studentenwerkes für deutsche und internationale Studierende der Universität Kassel. In der PBS arbeitet ein multiprofessionelles Team ausgebildeter psychotherapeutischer Beraterinnen und Berater, das einen integrativen Ansatz aus tiefenpsychologisch-analytischen, verhaltenstherapeutischen und systemischen Methoden verfolgt.

Die Arbeit in der PBS ist in erster Linie auf die konkrete Unterstützung bei der Bewältigung schwieriger Lebenssituationen für Studierende, die den Studienerfolg in Frage stellen, ausgerichtet. Dabei können sich die auftretenden Schwierigkeiten sowohl auf studienbezogene als auch auf persönliche Problemlagen beziehen.

Tab. 1: Beratung der PBS in konkreten Problemlagen

Studienbezogene Probleme	Persönliche Probleme
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeits- und Konzentrationsstörungen, Schreibblockaden • Leistungsstörungen • Unsicherheiten bei Studienfachwahl oder Studienneigung • Umgang mit Leistungsdruck • Enttäuschungs- und Versagenssituationen • Prüfungsängste • Förderung individueller Lernkompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • psychische Beschwerden wie Ängste, Depressionen • Kontaktschwierigkeiten, Selbstwertprobleme • Sucht und Suizidalität • Förderung individueller Ressourcen • Fehlende Problemlösungskompetenz

Quelle: eigene Darstellung nach RANGE/WEBER/WEHLING/DELAGE/PAUZA (2013)

Durch die Beratung in der PBS sollen die Studierenden darin unterstützt werden, ihre Studier- und Arbeitsfähigkeit zurückzugewinnen. Damit ist dann auch die Erwartung einer gleichzeitig wachsenden Studienzufriedenheit verbunden.

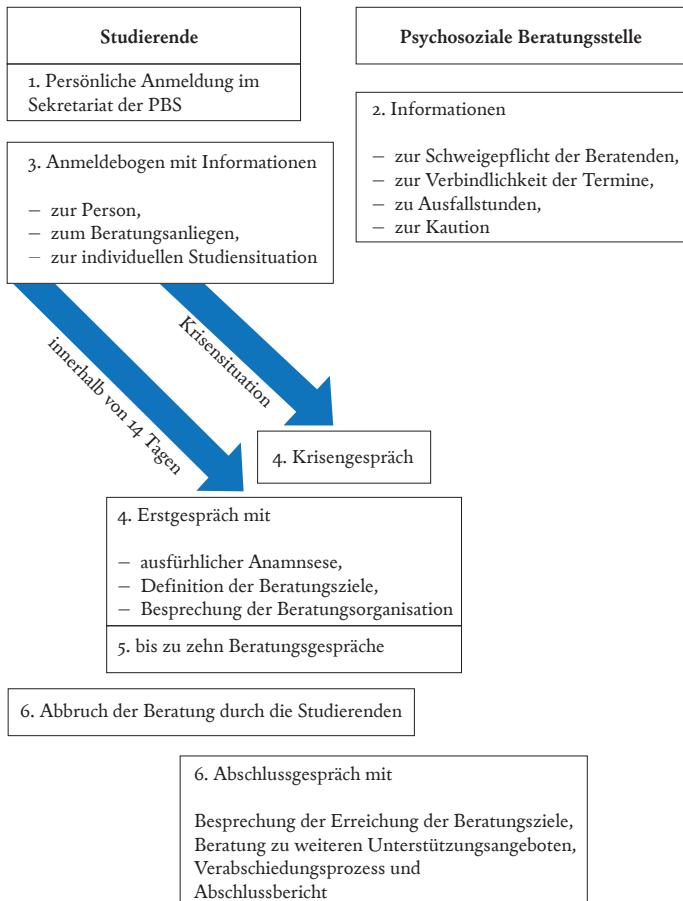
In einem engen Zusammenhang zu diesen konkreten, auf den Studienerfolg ausgerichteten Zielen stehen umfassender

- die (Wieder-)Erlangung einer verbesserten psychosozialen und persönlichen Lebenssituation der Studierenden,
- die Förderung sozialer Kompetenz,
- die Stärkung von Handlungs- und Entscheidungskompetenz, aber auch
- die Befähigung zu mehr zielbewusstem Handeln.

Neben dem individuellen Gewinn liegt der institutionelle Nutzen der Beratung für die Universität in einer Verbesserung der Studiensituation insgesamt, die mit einer höheren Studierendenquote in Regelstudienzeit, einer geringeren Krankheitsquote und einer höheren Absolventenquote verbunden ist.

Um die Ziele der PBS zu erreichen, werden drei Angebote unterschieden: die offene Sprechstunde, Workshops und Gruppenangebote sowie Einzelgespräche. In diesen Beitrag gehen Ergebnisse aus einem umfassenden Evaluationsprojekt zu Beratungsprozessen in Einzelgesprächen ein. Für die individuell ausgerichteten Einzelgespräche werden in der Regel zehn Sitzungen à fünfzig Minuten verabredet.


Abb. 1: Ablauf einer individuellen Beratung



Quelle: eigene Darstellung

Um den Beratungsprozess insgesamt beurteilen und die einzelnen Prozesse einschätzen zu können, wurde an der PBS in Kooperation mit dem Arbeitsgebiet Angewandte Statistik am Fachbereich 05 der Universität Kassel seit 2013 ein Evaluationsprojekt entwickelt und zweimal durchgeführt. Die ausführliche Darstellung des Evaluationskonzeptes insgesamt findet sich in Pötschke/Lohberger (2016). In der folgenden Abbildung werden lediglich die Teile gezeigt, die für die empirischen Ergebnisse in diesem Beitrag hier relevant sind.

Abb. 2: Ausschnitt aus dem Evaluationskonzept der Psychosozialen Beratungsstelle am Studentenwerk der Universität Kassel (nur Studierendenbefragungen)

Beratungsverlauf	Kontaktaufnahme und erster Beratungstermin	letzter Beratungstermin	ca. sechs Monate nach letztem Termin
			
Befragungsverlauf	Eingangsfragebogen	Abschlussfragebogen	Abschlussfragebogen online
N	366	125	135
zentrale Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Soziodemographie • Bildungsgang • Finanzierung des Studiums • Erfahrung mit psychotherapeutischer Behandlung • Information über PBS 	<ul style="list-style-type: none"> • Einschätzung der aktuellen Studiensituation • Zufriedenheit mit Beratung • Nutzung von Angeboten • Problembelastung 	<ul style="list-style-type: none"> • Zufriedenheit • Problembelastung • erworbene und vertiefte Fähigkeiten • Stressverarbeitung

	<ul style="list-style-type: none"> • Gründe für Hilfesuche • Ziele der Beratung • Problembelastung • Stressverarbeitung 	<ul style="list-style-type: none"> • erworbene und vertiefte Fähigkeiten • Stressverarbeitung 	
Erhebungsform	standardisierter schriftlicher Fragebogen	standardisierter schriftlicher Fragebogen	standardisierte Onlinebefragung

Quelle: eigene Darstellung

Die Studierenden wurden insgesamt dreimal befragt. Zu Beginn der Beratung standen die Problemlagen und Gründe für die Beratungssuche sowie soziodemographische Informationen im Mittelpunkt (Eingangsbefragung). Zum Ende der Beratung wurden der Beratungsprozess und der Beratungserfolg eingeschätzt (Abschlussbefragung). Diese beiden ersten Befragungen wurden mit Hilfe eines weitgehend standardisierten Instrumentes schriftlich erhoben. Die Dateneingabe erfolgte über das Sekretariat der PBS. Um die Stabilität positiver Entwicklungen beurteilen zu können, wurden die Studierenden sechs Monate nach Beendigung der Beratung erneut, dann jedoch online, befragt (Onlinebefragung). Die Fallzahlen in den einzelnen Befragungen weichen deutlich voneinander ab und werden deshalb jeweils in den einzelnen Darstellungen angegeben.

Die inhaltlichen Ergebnisse fanden bisher in zwei Berichten ihren Niederschlag (PÖTSCHKE/SCHÜTZE 2013 und PÖTSCHKE/LOHBERGER 2016) und wurden in Auszügen auch einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht (PAUZA/PÖTSCHKE 2018). Seit 2018 wird die Evaluation kontinuierlich und automatisiert realisiert.

3 Datenbasis

Die nachfolgenden Analysen basieren auf den Informationen von 366 beratungssuchenden Studierenden, die sich bis 2016 an die Psychosoziale Beratungsstelle gewandt hatten.

Die beratungssuchenden Studierenden unterscheiden sich in der Verteilung nach Fach, Abschluss und Staatsangehörigkeit nicht von der jeweiligen Verteilung aller Studierenden an der Universität Kassel.

In der Stichprobe zeigt sich jedoch eine Überrepräsentanz von Frauen (57 Prozent vs. 48 Prozent unter den Studierenden der Universität Kassel). Aufgrund der gruppenspezifischen geringen Fallzahl bleibt unklar, ob es sich um einen Geschlechts- oder Facheffekt oder auch um einen Methodeneffekt der Erhebung handelt.

Auch mit Blick auf einzelne Studienphasen zeigen sich Unterschiede in der Verteilung zur Studierendenschaft insgesamt. Zur Definition genereller Studienphasen über die Abschlüsse hinweg wurden „Einführung“, „Hauptstudium“, „Abschluss“ und „Langzeit“ folgendermaßen definiert:

Tab. 2: Zuordnung der Semesterzahlen zu den Phasen¹

	Bachelor	Master	Staatsexamen
Einführung	1. und 2. Semester	1. Semester	1. und 2. Semester
Hauptstudium	3. bis 5. Semester	2. und 3. Semester	3. bis 5. Semester

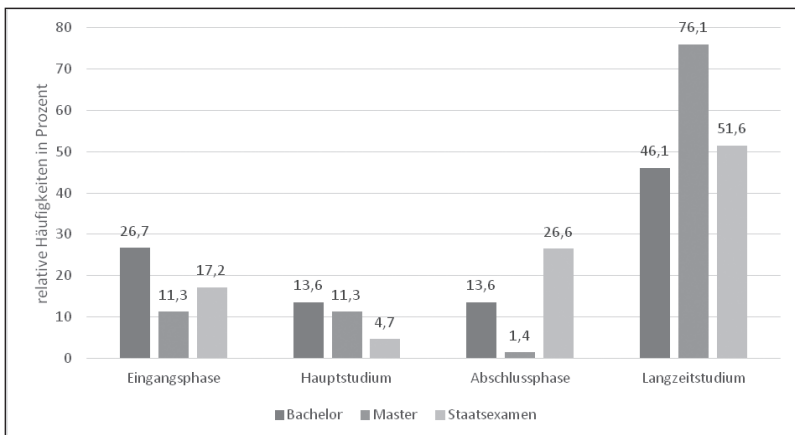
¹ Da in unterschiedlichen Fächern unterschiedliche Regelstudienzeiten gelten, die hier nicht für alle Fälle einzeln recherchiert werden konnten, wurde die Abschlussphase großzügig bemessen (vgl. dazu die Studierendenstatistiken auf www.uni-kassel.de). Die Einteilung orientiert sich an den gesetzlichen Vorgaben und den Definitionen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2018:15).

Abschluss	6. bis 8. Semester	4. und 5. Semester	6. bis 10. Semester
Langzeit	mehr als 8 Semester	mehr als 5 Semester	mehr als 10 Semester

Quelle: eigene Darstellung nach PÖTSCHKE/LOHBERGER (2016)

Die Studienphasen scheinen ein spezifisches Potenzial für Stresssituationen in sich zu bergen. Fast die Hälfte aller beratungssuchenden Studierenden sind nach dieser Klassifikation als Langzeitstudierende zu verstehen. Das ist ein deutlich höherer Anteil als unter allen Studierenden der Universität Kassel für den betrachteten Zeitraum.

Abb. 3: Studienphase und Studienabschluss der beratungssuchenden Studierenden



Quelle: eigene Darstellung nach PÖTSCHKE/LOHBERGER (2016)

Betrachten wir die Anteile der Studierenden in den Studienphasen getrennt für Studienabschlüsse so zeigt sich, dass bei den Masterstudierenden sogar mehr als drei Viertel in der Langzeitphase sind. Bei den Bachelorstudierenden scheint neben der Gruppe der Langzeitstudierenden, die fast die Hälfte ausmacht, auch die Studieneingangsphase schwierig zu sein. Ungefähr ein Viertel der beratungssuchenden Studierenden hat in dieser Abschlussgruppe das Studium gerade begonnen. Die Studierenden mit dem Abschlussziel

Staatsexamen sind an der Universität Kassel ausschließlich Lehramtsstudierende. Hier sind neben den Langzeitstudierenden vor allem die Gruppe derer, die sich in der Abschlussphase befinden, mit über einem Viertel vertreten.

Als besondere Belastung wird in der Regel die Finanzierung des Studiums thematisiert. Dabei ist vor allem eine Nebentätigkeit von Bedeutung, denn sie beeinflusst die Belastung für die Studierenden unzweifelhaft. Die Belastung resultiert dabei grundsätzlich aus zweierlei: a) aus der Notwendigkeit einer Finanzierung und den damit verbundenen Ängsten vor materieller Unsicherheit und b) aus dem zeitlichen Aufwand, der für die Nebentätigkeit erbracht werden muss. Die so genutzte Zeit kann dann nicht mehr dem Studium gewidmet werden. In der Tat gehen mehr als die Hälfte der beratungssuchenden Studierenden einer Nebentätigkeit nach und finanzieren damit auch ihr Studium. Fast zwei Drittel der Befragten erhalten aber auch oder ausschließlich finanzielle Unterstützung durch ihre Eltern oder andere Personen. Etwas mehr als ein Viertel beziehen BAföG. Diese Verteilung unterscheidet sich nicht wesentlich von Verteilungen aus Befragungen der Studierendenschaft insgesamt.² Im nachfolgenden Abschnitt zur Beschreibung der Problemlagen, in denen sich die Studierenden zu Beratungsbeginn befanden, wird deshalb auch deutlich, dass finanzielle Unsicherheit oder die Belastungen durch den Nebenjob keine Bedeutung für das Aufsuchen der psychosozialen Beratungsstelle hatten.

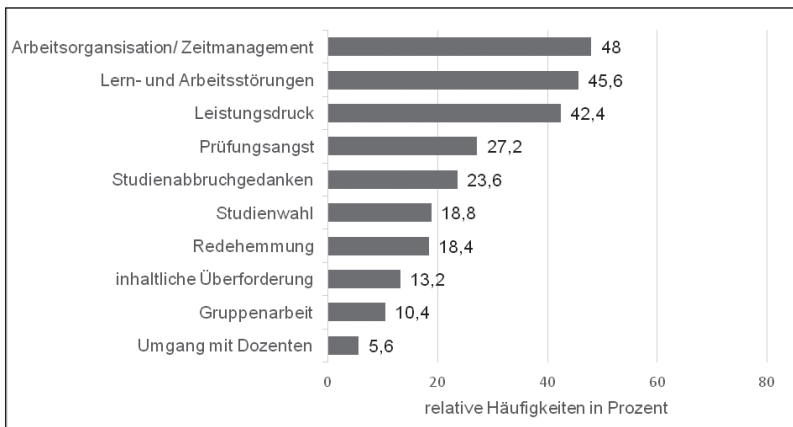
2 Als Vergleich für die genutzten Finanzierungsquellen wurden Studien aus dem Projekt KOST³ am Fachbereich 05 der Universität Kassel herangezogen. Die Ergebnisse zu dieser Zeitverlaufserhebung finden sich unter www.uni-kassel.de/go/angst. Vergleiche zu weiteren soziodemographischen Faktoren und der Beurteilung ihrer Verteilung PÖTSCHKE/LOHBERGER (2016).

4 Empirische Ergebnisse

4.1 Gründe für den Beratungsbedarf

Entsprechend dem Angebot der Psychosozialen Beratungsstelle können sich Studierende an die dort tätigen Therapeuten wenden, wenn sie Probleme und Belastungen im Studium oder in anderen Lebensbereichen haben. Mit Blick auf die studienspezifischen Probleme sind es vor allem Themen des Umgangs mit Leistungsdruck, des Lernens und der Studienorganisation. Über zwei Fünftel bis fast die Hälfte der Studierenden gab in der Eingangsbefragung in diesen Bereichen Probleme an. Für mehr als ein Viertel der Befragten spielt Prüfungsangst eine besondere Rolle und mehr als ein Fünftel wenden sich an die Beratung, weil sie über einen Studienabbruch nachdenken. Nur ein sehr kleiner Teil der Studierenden in der Beratung gibt Probleme im Umgang mit den Dozenten an. Das ist insofern ein wichtiger Hinweis, weil Lehrende bei studienbezogenen Problemen natürlich ebenfalls unterstützend wirken können.

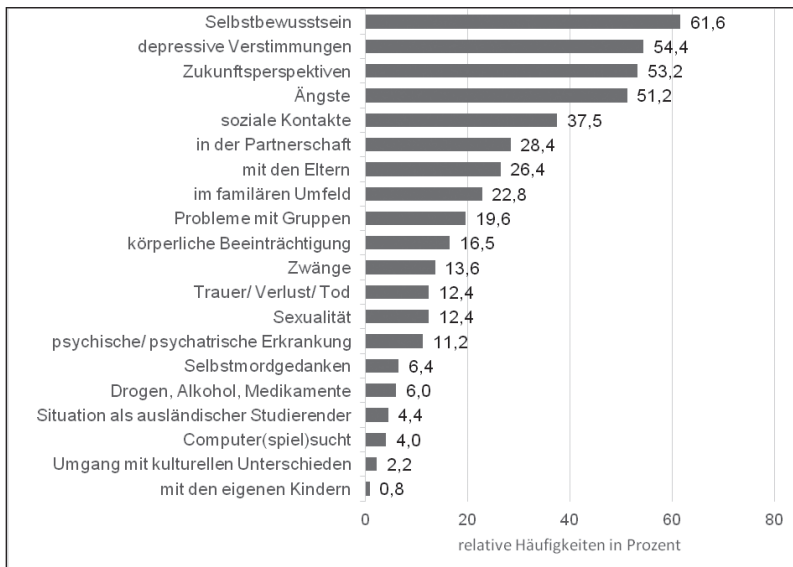
Abb. 4: Anteile an Befragten mit spezifischen studienbezogenen Problemen



Quelle: eigene Darstellung nach PÖTSCHKE/LOHBERGER (2016)

Mit Blick auf mögliche persönliche Probleme war das Spektrum an vorgegebenen Antwortmöglichkeiten noch breiter. Für zum Teil deutlich mehr als die Hälfte der Befragten sind fehlendes Selbstbewusstsein, depressive Verstimmungen, unsichere Zukunftsaussichten und Ängste Gründe für das Aufsuchen der Beratungsstelle. Jeweils ca. ein Viertel der Studierenden gibt Probleme in der Familie an.

Abb. 5: Anteile an Befragten mit spezifischen persönlichen Problemen



Quelle: eigene Darstellung nach PÖTSCHKE/LOHBERGER (2016)

Neben den Häufigkeiten des Auftretens konkreter Problemlagen ist die Kumulation von Problemlagen von Interesse. In der folgenden Tabelle wird deutlich, dass nur ein Sechstel der Studierenden keine Probleme in einem der beiden Bereiche angab. Bei allen anderen Studierenden überlagerten sich persönliche und studienbezogene Problemlagen, die zum Aufsuchen der Beratung führten. Bei den studienbezogenen Problemen gibt ungefähr die Hälfte der Studierenden drei und mehr Probleme an. Bei den persönlichen Problemen haben drei Fünftel vier und mehr Probleme angegeben.

Tab. 3: Häufigkeit des Auftretens kumulierter Problemlagen

Anzahl an Problemen	Anteile an Studierenden mit entsprechenden Anzahlen an studienbezogenen Problemen in Prozent *	Anteile an Studierenden mit entsprechenden Anzahlen an persönlichen Problemen in Prozent **
0	13,2	4,0
1	15,6	6,5
2	20,4	11,3
3	15,6	18,2
4	17,2	16,5
5	9,6	19,4
6	5,2	3,2
7	1,6	8,9
8	0,4	4,8
9	1,2	2,8
10		2,8
11 bis 14		je 0,4
	100 %	100 %

* Die maximal mögliche Anzahl ist 11.

** Die maximal mögliche Anzahl ist 19.

Quelle: eigene Darstellung nach PÖTSCHKE/LOHBERGER (2016)

Der Zusammenhang zwischen den Anzahlen der persönlichen und studienbezogenen Problemlagen stellt sich als positiv und mittelstark heraus ($r = 0,4$). Das heißt, dass Studierende mit überdurchschnittlich vielen Problemlagen im studienbezogenen Bereich auch überdurchschnittlich viele Probleme im persönlichen Bereich angeben.

Tab. 4: Mittlere Anzahlen von Problemen nach Strukturdimensionen

	arithm. Mittel der Anzahl studienbezogener Probleme (Fallzahl in Klammern)	arithm. Mittel der Anzahl persönlicher Probleme (Fallzahl in Klammern)
Geschlecht:		
Frauen	2,8 (140)	4,4 (139)
Männer	2,7 (110)	4,4 (109)
Studienabschluss:		
Bachelor	3,0 (144)	4,6 (143)
Master	2,3 (49)	4,2 (48)
Staatsexamen	2,9 (42)	4,2 (42)
Studienphase:		
Eingang	2,8 (46)	4,8 (46)
Hauptstudium	2,8 (29)	5,2 (29)
Abschluss	2,3 (37)	3,9 (37)
Langzeit	2,9 (138)	4,2 (136)

Quelle: eigene Darstellung

Wenn die mittleren Anzahlen an Problemlagen für einzelne Gruppen von Studierenden miteinander verglichen werden, zeigt sich zuerst, dass in allen Teilgruppen die Anzahlen an persönlichen Problemen größer ausfallen als an studienbezogenen Problemen. Für die Interpretation ist jedoch zu beachten, dass es sich nicht um einen substanziellen Unterschied, sondern ein Methodenartefakt handelt. Werden die mittleren Angaben auf die insgesamt angebotenen konkreten Probleme (elf studienbezogene und neunzehn persönliche) bezogen, zeigt sich, dass jeweils durchschnittlich etwa ein Viertel der im Fragebogen angebotenen Probleme als zutreffend genannt werden.

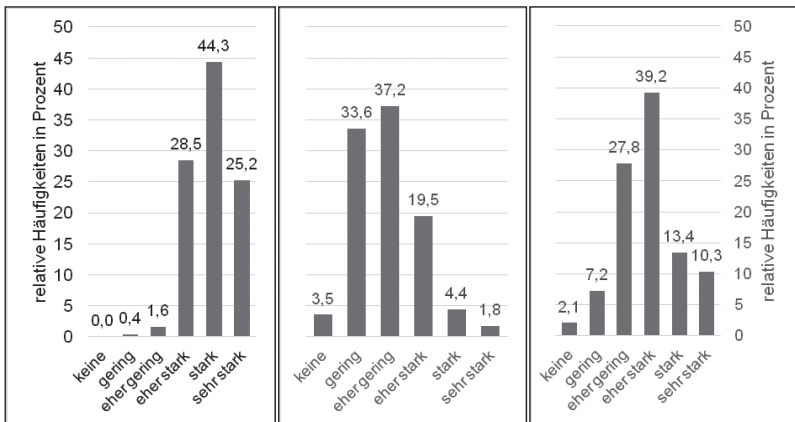
Zwischen den Gruppen gibt es kleinere Unterschiede, die maximal 1,3 Nennungen ausmachen (und in keinem Fall signifikant sind).

4.2 Problembelastung

Neben der Art und der Anzahl der Probleme, die eine Beratung erfordern, ist für die Studierenden relevant, wie sehr sie unter den Problemen leiden. Dieser Aspekt wird als Problembelastung einmal zu Beginn und zweimal am Ende des Beratungsprozesses erhoben.

Die Studierenden waren vor der Beratung durch ihre Problemlagen im Durchschnitt stark belastet ($M = 4,9$). Fast alle Studierenden verspürten mindestens eher starke Problembelastungen. Dieser Befund gilt für die differenzierten Gruppen nach Geschlecht, dem Studienabschluss und der Studienphase jeweils in ähnlicher Art und Weise.

Abb. 6a bis 6c: Problembelastung vor der Beratung (N=246, links), nach dem Abschlussgespräch (N=113, Mitte) und sechs Monate nach Beratungsende (N=97, rechts)



Quelle: eigene Darstellung nach PÖTSCHKE/LOHBERGER 2016

Nach der Beratung sank der Durchschnittswert signifikant ($p = 0,00$) über alle Befragten hinweg auf eine eher geringe Belastung ($M = 2,9$). Nur noch ein Viertel der Befragten gab mindestens eher starke Problembelastungen an.

Die Daten aus der Onlinebefragung zeigen, dass die positive Veränderung vom ersten Zeitpunkt (vor der Beratung) zum zweiten Zeitpunkt (direkt nach der Beratung) nicht stabil ist. Ein halbes Jahr nach der Abschlussbefragung beurteilten wieder fast zwei Drittel der Befragten ihre Problembelastung als mindestens eher stark. Nur ein Drittel empfindet eine höchstens eher geringe Problembelastung.

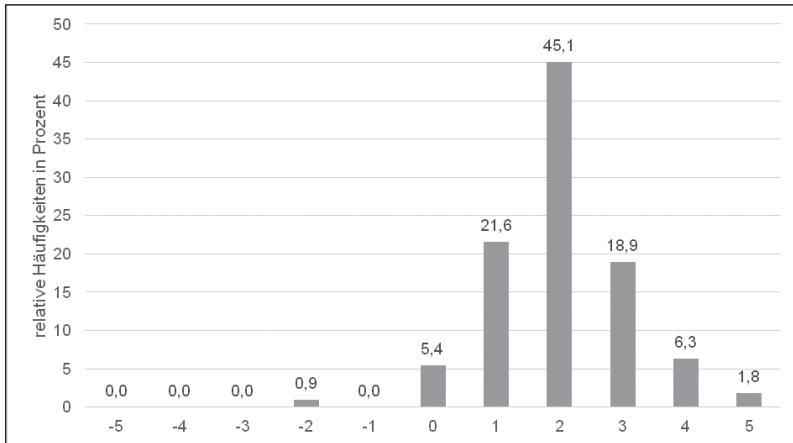
Zu beachten ist, dass das Aggregatergebnis nur eingeschränkte Interpretationen über den Beratungserfolg zulässt. Zuerst ist die Beratung nur ein möglicher Einflussfaktor auf die psychosoziale Verfasstheit der Studierenden. Darüber hinaus können mittlere Werte aber aus sehr unterschiedlichen Verteilungen individueller Veränderungen resultieren. Für eine spezifische Beurteilung der Beratungswirkung wird deshalb im nächsten Abschnitt unter anderem auch auf Individualdaten im Zeitverlauf (Paneldaten) zurückgegriffen.

4.3 Problembewältigung

4.3.1 Reduktion der Belastung

Der erste Indikator für die Beratungswirkung ist die erfolgreiche Reduktion von Problembelastungen bei den Studierenden. In der folgenden Abbildung sind die Häufigkeiten für das Auftreten von spezifischen Differenzen zwischen den individuellen Problembelastungen vor und direkt nach der Beratung abgetragen. Positive Werte sprechen dabei von einer Verringerung der Problembelastung, negative Werte drücken deren Verstärkung aus. Je größer der Differenzbetrag ist, umso gravierender ist die entsprechende Veränderung.

Abb. 7: Differenz der Problembelastung zwischen Eingangs- und Abschlussbefragung (N = 111)



Quelle: eigene Darstellung nach PÖTSCHKE/LOHBERGER (2016)

Die Differenzwerte für die Problembelastung basieren auf der Subtraktion des Belastungswertes zum zweiten Zeitpunkt vom Belastungswert des ersten Zeitpunktes. Beide Ausgangsskalen zur Problembelastung waren sechsstufig (1 = keine, 2 = geringe, 3 = eher geringe, 4 = eher starke, 5 = starke, 6 = sehr starke), so dass sich für die Differenz eine maximale Spannweite von -5 bis +5 ergab.

Die Abbildung macht deutlich, dass für fast alle beratungssuchenden Studierenden eine Verringerung der Problembelastung zu verzeichnen ist. Die genaue Interpretation ihres Ausmaßes ist umso einfacher, je extremer die Differenz ausfällt. Denn ein Wert von 5, 4 oder 3 drückt immer einen Wechsel von starker zu geringer oder keiner Belastung aus. Etwas mehr als ein Viertel der Befragten weist eine solche Veränderung auf. Die Werte 2 und 1 dagegen können verschiedene Hintergründe haben: Entweder dokumentieren sie den Wechsel von ‚stark‘ auf ‚gering‘ oder sie drücken ein Abmildern in der starken Belastung aus oder sie sprechen von einer Reduktion der Belastung, die ohnehin eher gering war. Zwei Drittel der Befragten betrifft eine dieser Entwicklungen. Für lediglich fünf Prozent hat sich im Be-

ratungsprozess nichts an der Problembelastung verändert. Nur eine Person scheint nach der Beratung größere Probleme zu haben als vorher.

Tab. 5: Mittlere Reduktion der Problembelastung nach Strukturdimensionen

	arithm. Mittel der Reduktion der Problembelastung (Fallzahl in Klammern)
Geschlecht:	
Frauen	2,0 (65)
Männer	2,0 (46)
Studienabschluss:	
Bachelor	1,9 (65)
Master	2,1 (22)
Staatsexamen	2,5 (17)
Studienphase:	
Eingang	1,8 (22)
Hauptstudium	1,7 (14)
Abschluss	2,4 (16)
Langzeit	2,0 (59)

Quelle: eigene Darstellung

Die differenzierte Darstellung der mittleren Belastungsreduktion über die drei Strukturdimensionen hinweg zeigt für alle Gruppen ein sehr ähnliches Bild. Im Durchschnitt beträgt die Reduktion um die zwei Skalenpunkte. Einen vergleichsweise hohen Wert weisen die Studierenden mit dem Staatsexamen als Abschlussziel und die Studierenden in der Abschlussphase auf. Im Vergleich geringer ist der Wert für die Studierenden im Hauptstudium.

Die Veränderungen zwischen der Abschlussbefragung direkt im Anschluss an die Beratung und der Onlinebefragung sechs Monate später werden nicht betrachtet, da hier zu viele unwägbare Einflussfaktoren eine Rolle spielen. Es ist nicht sichergestellt, dass die berichtete Belastung sich auf die gleichen und die gleiche Anzahl von Problemlagen bezieht, die zu Beginn der Beratung als Grund für das Aufsuchen des Hilfeangebots genannt wurden. Auch die Zuordnungen zu Studienabschnitten und die damit einher-

gehenden spezifischen Probleme sind über diesen Zeitraum deutlich veränderlicher als zwischen den ersten beiden Zeitpunkten.

4.3.2 Zuwachs an Kompetenzen

Die Studierenden konnten im Abschlussfragebogen zur Beratung angeben, welche Fähigkeiten sie im Zuge der Beratung erworben oder vertieft haben. Der daraus abgeleitete Kompetenzzuwachs stellt den zweiten Indikator für die Beratungswirkung dar. Die erworbenen oder verbesserten Fähigkeiten beziehen sich auf vier Dimensionen: neu erworbene oder verbesserte Handlungskompetenzen, verbesserte Reflexionskompetenzen, ein verändertes Selbstbild und ein höheres Selbstbewusstsein.

Abb. 8: Kompetenzerwerb (N = 104)



Quelle: eigene Darstellung nach PÖTSCHKE/LOHBERGER (2016)

Bei der Interpretation der Angaben zu den durch die Beratung erworbenen Fähigkeiten ist zu beachten, dass einige Aspekte nicht auf alle Studierende zutrafen. Wer ohne Gedanken an einen Studienabbruch in die Beratung kam, wird dazu keine Erkenntnisse gewinnen können. Deshalb sind hier erst einmal die allgemeinen Aspekte von Interesse, die keine spezifischen Probleme aufgreifen. Dabei zeigt sich, dass mehr als drei Viertel in der Beratung viel über sich gelernt haben. Mehr als die Hälfte kommt besser im Leben zurecht und hat weniger Selbstzweifel. Für über zwei Fünftel haben sich die Zukunftsängste verringert. Mehr als ein Drittel kann sich besser im Studium organisieren. Insgesamt stehen die Nennungen für eine sehr erfolgreiche Beratung. Das ist auch daran zu erkennen, dass mehr als die Hälfte der Befragten zwischen drei und sechs Fähigkeiten ankreuzten, die sie erlangt haben. Zwei Fünftel gaben sogar mehr als sechs erlangte Kompetenzen an. Niemand konnte keine Erfolge erzielen.

Tab. 6: Anzahl der erworbenen Kompetenzen nach Strukturdimensionen

	arithm. Mittel der Anzahl erworbener Kompetenzen (Fallzahl in Klammern)
Geschlecht:	
Frauen	5,3 (59)
Männer	5,9 (44)
Studienabschluss:	
Bachelor	5,8 (55)
Master	4,8 (22)
Staatsexamen	5,8 (18)
Studienphase:	
Eingang	4,1 (20)
Hauptstudium	5,6 (11)
Abschluss	5,3 (20)
Langzeit	6,2 (52)

Quelle: eigene Darstellung

Werden die Studierenden nach Gruppen differenziert, zeigt sich für alle eine gleichermaßen große mittlere Anzahl erworbener Kompetenzen. Be-

sonders hervorzuheben ist der mittlere Kompetenzzuwachs für die Langzeitstudierenden. Im Vergleich zu den Studierenden anderer Studienphasen weisen sie eine signifikant höhere Anzahl von entwickelten oder gestärkten Kompetenzen auf ($p < 0,05$). Das kann als ein Hinweis für den Erfolg beratungsorientierter Strategien auch der Universitäten zur Vermeidung des Langzeitstudiums verstanden werden.

4.3.3 Verbesserung der Stressverarbeitungskompetenz

Als letzter Indikator der Beratungswirkung werden unterschiedliche Strategien der Stressbewältigung herangezogen. Für die Erhebung wurde dabei eine Adaption des Originalinventars des Instrumentariums zur Stressbewältigung nach Erdmann/Jahnke (2008) (SVF 42-ak) verwendet. Es werden drei positive Strategien, eine neutrale und eine negative Strategie unterschieden, die jeweils aus der gemeinsamen Einschätzung mehrerer Aussagen resultieren. Die einzelnen Aussagen beinhalteten Reaktionen auf Belastungssituationen, die entweder „auf keinen Fall“, „möglichst“, „wahrscheinlich“ oder „mit Sicherheit“ angewandt werden. Für die Beschreibung der Verteilungen wird auf mittlere Werte zurückgegriffen. Die Präsentation der Einzelitems findet sich in der Tabelle im Anhang. Die mittleren Werte für die zusammengefassten Dimensionen zeigt die folgende Tabelle.

Tab. 7: Mittlere Verbreitung der Dimensionen der Stressverarbeitung

Strategie	t1		t2		t3	
	M	Sd	M	Sd	M	Sd
Positiv-Strategie 1: Abwehr	0,85	0,49	1,21	0,59	1,11	0,6
Positiv-Strategie 2: Ablenkung und Hinwendung zu positiver Situation	1,37	0,44	1,47	0,41	1,54	0,45

Positiv-Strategie 3: Kontrolle der Situation und Selbstzuschreibung von Kompetenz	1,61	0,56	1,96	0,57	1,84	0,58
Positive Strategien ge- samt	1,28	0,37	1,56	0,46	1,45	0,51
neutrale Reaktionen	1,46	0,52	1,52	0,51	1,41	0,49
Negativ-Strategien	1,47	0,5	0,89	0,44	1,02	0,55

Quelle: eigene Darstellung nach PÖTSCHKE/LOHBERGER (2016)

Als Beratungserfolg soll nun sowohl gewertet werden, wenn die Positiv-Strategien über die Zeit stärker angewandt werden, als auch das geringer werdende Ausmaß an Negativ-Strategien. Beides kann durch einen Vergleich der Mittelwerte zu den Befragungszeitpunkten zu Beginn der Beratung, zum Beratungsende und sechs Monate nach der Beratung gezeigt werden. Die signifikante Zunahme ($p = 0,000$ jeweils) an positiven Strategien ist dabei für die differenzierten Strategien (Abwehr, Ablenkung und Kontrolle) zu sehen und auch für die Zusammenfassung. So liegt der generelle Mittelwert für die Anwendung positiver Strategien zu Beginn der Beratung bei knapp über eins. Das entspricht der Bedeutung, dass die Strategien möglicherweise angewandt werden. Zum zweiten Befragungszeitpunkt stieg er auf $M = 1,56$. Das scheint eine kleine Veränderung zu sein, ist aber auch der kleinen Skala geschuldet. Die Bedeutung dieses Mittelwertes geht nun schon in die Richtung des Skalenpunktes „wahrscheinlich“. Hier scheint demnach eine stärkere Sicherheit im Einsatz dieser Strategien beobachtbar zu sein. Bei der Vermeidung negativer Strategien sind die Unterschiede größer und ebenfalls signifikant ($p = 0,000$). Während in der ersten Befragung diese Strategien noch zwischen „möglicherweise“ und „wahrscheinlich“ genutzt wurden, liegt der mittlere Wert nach der Beratung bei deutlich unter eins. Das bedeutet, dass diese Strategien mit deutlich geringerer Wahrscheinlichkeit angewandt werden. Die neutralen Strategien weisen keine signifikant unterschiedliche Nutzung über die Zeit hinweg auf ($p = 0,295$). Die mittleren Werte zum zweiten und dritten Zeitpunkt unterscheiden sich nicht signifikant. Das heißt, es gibt nach 6 Monaten we-

der eine signifikante Verbesserung noch eine signifikante Verschlechterung der Stressverarbeitung im Vergleich zum Ende der Beratung.

Darüber hinaus ist es interessant zu beobachten, inwieweit sich positive und negative Strategien zueinander verhalten. Bezogen auf dieses Verhalten kann das zunehmende Überwiegen der Positiv-Strategien als Erfolg definiert werden. Die Differenz zwischen dem mittleren Ausmaß an positiven und negativen Strategien zu Beratungsbeginn ist mit $\text{diff} = -0,19$ zwar klein, sie deutet aber darauf hin, dass vor der Beratung negative Strategien stärker genutzt wurden als positive Strategien. Interessant ist das Ergebnis mit Blick auf die Befragung zu Beratungsende. Hier liegt das mittlere Ausmaß der Anwendung von positiven Strategien über der Verwendung von negativen Strategien ($\text{diff} = 0,67$). Die Veränderung der Beziehung zwischen positiven und negativen Strategien über die Zeit ist dabei signifikant ($p = 0,000$).

Auch wenn die Studierenden nach Gruppen differenziert betrachtet werden, zeigt sich für alle Gruppen eine positive Veränderung der Nutzung positiver oder negativer Strategien. Die folgende Tabelle gibt jeweils die mittleren Differenzen vom ersten zum zweiten Zeitpunkt an. Positive Werte sind dabei so zu verstehen, dass zum zweiten Zeitpunkt die positiven Strategien die Anwendung negativer Strategien deutlich überwiegen. In allen Gruppen ist dabei eine Umkehrung des Gewichts zwischen positiven und negativen Strategien zu erkennen: Zum ersten Zeitpunkt überwiegen in allen Gruppen im Durchschnitt die negativen Strategien, zum zweiten Zeitpunkt überwiegen im Durchschnitt in allen Gruppen die positiven Strategien.

Tab. 8: Mittlere Veränderungen der Nutzung von positiven vs. negativen Strategien zwischen erster und zweiter Befragung nach Strukturdimensionen

	arithm. Mittel der Veränderung der Differenz zwischen positiven und negativen Strategien (Fallzahl in Klammern)
Geschlecht:	
Frauen	0,8 (79)
Männer	0,7 (48)
Studienabschluss:	
Bachelor	0,7 (67)
Master	0,8 (26)
Staatsexamen	0,8 (24)
Studienphase:	
Eingang	0,7 (23)
Hauptstudium	0,9 (16)
Abschluss	0,7 (23)
Langzeit	0,8 (65)

Quelle: eigene Darstellung

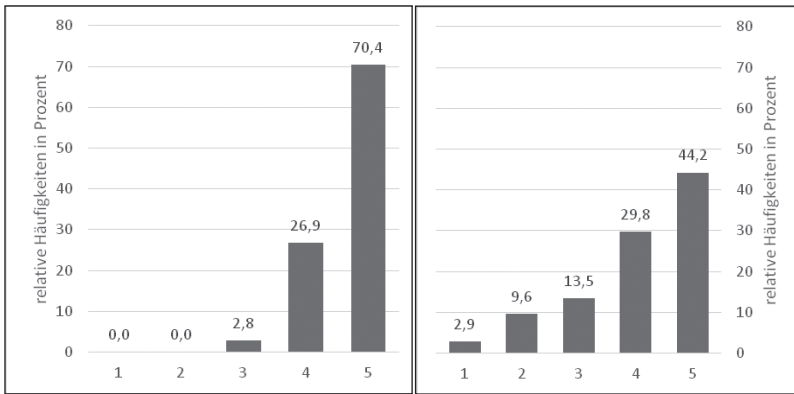
4.4 Bewertung der Beratung durch die Studierenden

Ein wesentlicher Aspekt der Beurteilung ihres Erfolges ist die Zufriedenheit der Studierenden mit der Beratung insgesamt sowie mit Blick auf spezifische Aspekte der Beratung.

Die Zufriedenheit mit der Beratung insgesamt wurde sowohl im Abschlussfragebogen als auch in der Onlinebefragung direkt abgefragt. Aus dem Vergleich wird deutlich, dass die Zufriedenheit direkt nach der Beratung sehr groß ist ($M = 4,68$). Fast alle Studierenden sind im Großen und Ganzen oder sogar sehr zufrieden. Das ist ein schönes Ergebnis für die Beurteilung der PBS in der kurzfristigen Betrachtung. In der Onlinebefragung sechs Monate nach Beratungsende sieht die Verteilung dann wieder etwas anders aus. Ähnlich wie bei der Problembelastung, die sich sechs Monate nach der Beratung wieder stärker zeigt, ist auch hier zum späteren Zeitpunkt von

einer geringeren Zufriedenheit auszugehen ($M = 4,03$). Zwar sind immer noch drei Viertel im Großen und Ganzen oder sehr zufrieden. Die Kategorien für eine geringe Zufriedenheit wurden aber auch von jedem Zehnten genutzt und der Anteil von nur teilweise Zufriedenen hat sich auf jeden Achten erhöht.

Abb. 9a, 9b: Zufriedenheit mit der Beratung insgesamt in der Abschlussbefragung (links, $N = 108$) und in der Onlinebefragung (rechts, $N = 104$)



Frage­text: „Insgesamt war ich mit der Beratung ...“, fünfstufige Skala mit 1 = nicht zufrieden, 2 = weniger zufrieden, 3 = teilweise zufrieden, 4 = im Großen und Ganzen zufrieden und 5 = sehr zufrieden

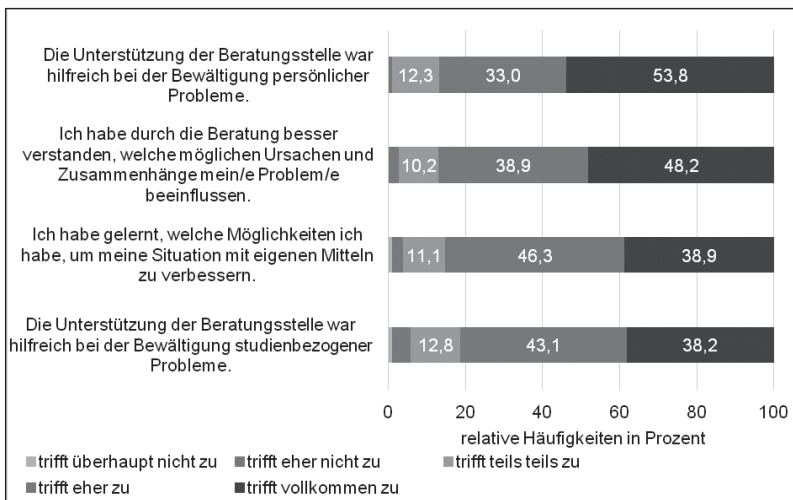
Quelle: eigene Darstellung nach PÖTSCHKE/LOHBERGER (2016)

Über die allgemeine Beurteilung hinaus konnten die Studierenden in der Abschlussbefragung verschiedene Teilaspekte der Beratung bewerten. Knapp vier Fünftel der Studierenden meinten, dass sie im Erstgespräch ausreichend Gelegenheit hatten, ihr Anliegen vorzutragen, und etwas weniger als drei Viertel konnten das Beratungsgeschehen vollkommen nachvollziehen und bekamen Antworten, wenn der Verlauf der Beratung für sie unklar war.

Auch mit Blick auf die Beziehung zu den Beraterinnen oder dem Berater lässt sich ein positives Bild finden. Jeweils vier Fünftel der Studierenden fühlten sich von ihren Beraterinnen oder dem Berater verstanden und unterstützt. Vollkommen akzeptiert fühlten sich sogar neun von zehn Studierenden. Die anderen wenigen Studierenden verwendeten ebenso die positiven Skalenpunkte, allerdings nicht den Extremwert.

Gefragt nach der Bewertung des Beratungsprozesses zeigt sich folgendes Bild.

Abb. 10: Bewertung der Beratung und der Beratungsstelle (N = 108)



Quelle: eigene Darstellung nach PÖTSCHKE/LOHBERGER (2016)

Auffällig ist hier, dass jeweils mehr als vier Fünftel der Studierenden angaben, dass die Aussagen zutreffen. Das heißt, dass sehr viele Studierende die Beratung als hilfreich und unterstützend einschätzten und dass sie etwas über ihre Situation und Möglichkeiten des Umgangs mit dieser gelernt haben. Insgesamt ist also ein äußerst positives Fazit für die Beratungswirkung durch die Psychosoziale Beratungsstelle zu ziehen.

Diese positive Beurteilung zeigt sich auch darin, dass mehr als vier Fünftel die Beratungsstelle bei erneuten Problemen wieder aufsuchen würden. Fast alle Befragten würden die Beratungsstelle empfehlen und zwei Fünftel hat das auch bereits getan.

5 Zusammenfassung und Fazit

Die Arbeit der Psychosozialen Beratungsstelle wird von den Studierenden insgesamt als sehr positiv wahrgenommen. Auch die anderen Indikatoren der Beratungswirkung wie Reduktion der Problembelastung und Entwicklung von angemessenen Strategien der Stressbewältigung dokumentieren ein positives Bild der Arbeit der PBS.

Für die Problembelastung sehr unterschiedlicher Problemlagen konnten im Zeitverlauf insgesamt signifikante Erleichterungen konstatiert werden. Außerdem entwickelten die meisten Studierenden unterschiedliche Kompetenzen weiter oder erarbeiteten sich neue. Niemand hat in der Beratung „nichts“ gelernt.

Als weiteres Erfolgskriterium haben wir die Häufigkeit der verwendeten Stressverarbeitungsstrategien durch die Studierenden herangezogen. Dabei zeigt sich, dass in der Zeit zwischen erstem und letztem Beratungstermin die Häufigkeit der Verwendung positiver Strategien signifikant anstieg und die Häufigkeit der Verwendung negativer (stresserzeugender) Strategien signifikant abnahm.

Für inhaltliche Schlussfolgerungen ist es neben der Deskription auch hilfreich zu wissen, worauf die positiven Veränderungen beruhen.

In weiteren Analysen, die hier nicht detailliert berichtet werden konnten, wurden erste Ergebnisse dazu bereits gezeigt (PÖTSCHKE/LOHBERGER 2016). Für differenzierte Befunde sind jedoch eine breitere Datenbasis und komplexere Modelle notwendig.

Literaturverzeichnis

ERDMANN, G./JAHNKE, W. (2008): Stressverarbeitungsfragebogen: SFV; Stress, Stressverarbeitung und ihre Erfassung durch ein mehrdimensionales Testsystem; Handbuch. 4. Aufl., Göttingen: Hogrefe

HRK (2018): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2018/2019. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/HRK_Statistik_BA_MA_Uebrig_WiSe_2018_19.pdf

PAUZA, E./PÖTSCHKE, M. (2018): Psychosoziale Beratung von Studierenden – in der Evaluierung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium (2), (2018), S. 51–55

PÖTSCHKE, M./LOHBERGER, K. (2016): Erfolgreiche Beratung: Befunde und Einflüsse. Ergebnisse zur Bewertung der Beratungsqualität der Psychosozialen Beratungsstelle des Studentenwerks Kassel, https://www.studierendenwerk-kassel.de/fileadmin/user_upload/download/Beratung____Studienfinanzierung/Erfolgreiche_Beratung_Befunde_und_Einfluesse.pdf, Zugang am 12.08.2019

PÖTSCHKE, M./SCHÜTZE, J. (2013): Qualität der Beratung. Ergebnisse der Evaluation der Psychosozialen Beratungsstelle am Studentenwerk Kassel. Interner Bericht.

RANGE, C./WEBER, M./WEHLING, I./DELAGE, P./PAUZA, E. (2013): Konzept der Psychosozialen Beratungsstelle (PBS) Abteilung Beratung & Studienfinanzierung im Studentenwerk Kassel. Internes Konzeptpapier.

Anhang

Tab. 9: Stressverarbeitungsstrategien und ihre Messung

Strategie	Dimension	Item	t1		t2		t3	
			M	Sd	M	Sd	M	Sd
Positiv-Strategie 1: Abwehr	Bagatel- lisierung	Das geht schon wieder in Ordnung.	1,41	0,85	1,95	0,79	1,81	0,98
		Morgen ist sicher alles vergessen.	0,65	0,78	1,11	0,88	0,95	0,91
	Herunter- spielen	Ich finde meine Ruhe immer noch schneller wieder als andere.	0,82	0,86	1,15	0,92	1,26	0,9
		Ich nehme das leichter als andere in der gleichen Situation.	0,76	0,91	0,95	0,85	0,89	0,81
	Schuld- abwehr	Mich trifft keine Schuld.	0,75	0,79	0,97	0,83	1,01	0,94
		An mir liegt es nicht, dass es dazu gekommen ist.	0,70	0,77	0,87	0,75	0,85	0,72

Positiv-Strategie 2: Ablenkung und Hinwendung zu positiver Situation	Ablenkung	Ich gehe einer anderen Beschäftigung nach.	1,47	0,92	1,10	0,77	1,2	0,91
		Ich werde meine Aufmerksamkeit davon abwenden.	1,07	0,78	1,01	0,75	0,99	0,72
	Ersatzbefriedigung	Ich suche nach etwas, das mir Freude machen könnte.	1,84	0,89	2,08	0,79	2,1	0,81
		Ich erfülle mir einen lang ersehnten Wunsch.	0,95	0,82	1,13	0,74	1,14	0,76
	Selbstbestätigung	Ich verschaffe mir Anerkennung auf anderen Gebieten.	1,31	0,84	1,35	0,76	1,53	0,89
		Ich wende mich Dingen zu, bei denen mir der Erfolg gewiss ist.	1,43	0,91	1,45	0,69	1,6	0,78
	Entspannung	Ich tue etwas zu meiner Entspannung.	1,64	0,85	2,01	0,77	2,04	0,82
		Ich versuche, ganz ruhig und gleichmäßig durchzuarbeiten.	1,19	0,79	1,59	0,83	1,7	0,83

Positiv-Strategie 3: Kontrolle der Situation und Selbstzuschreibung von Kompetenz	Situationskontrolle	Ich mache einen Plan, wie ich die Schwierigkeiten aus dem Weg räumen kann.	1,69	0,85	2,14	0,76	2,03	0,81
		Ich werde aktiv etwas zur Veränderung der Situation unternehmen.	1,66	0,83	2,07	0,78	2,02	0,81
	Reaktionskontrolle	Ich versuche, meine Erregung zu bekämpfen.	1,67	0,82	1,79	0,77	1,49	0,89
		Ich versuche, mein Verhalten unter Kontrolle zu halten.	1,91	0,84	1,96	0,77	1,77	0,89
	Positive Selbstinstruktion	Nur nicht entmutigen lassen.	1,37	0,91	1,87	1,04	1,9	0,95
		Damit kann ich fertig werden.	1,35	0,79	1,94	0,81	1,8	0,89
neutrale Reaktionen	soziale Unterstützung	Ich versuche, mit irgendjemandem über das Problem zu sprechen.	1,91	0,94	2,24	0,76	2,05	0,86
		Ich bitte jemanden, mir behilflich zu sein	0,34	0,90	1,69	0,81	1,61	0,81

neutrale Reaktionen	Vermeidung	Ich vermeide von nun an solche Situationen.	1,29	0,81	1,13	0,77	0,96	0,79
		Ich werde solchen Situationen in Zukunft aus dem Weg gehen.	1,27	0,81	0,99	0,78	1,07	0,8
Negativ-Strategien	Flucht	Ich wünsche mir nur, dieser Situation so schnell wie möglich zu entkommen.	2,12	0,94	1,53	0,89	1,58	0,85
		Möglichst von hier weg.	1,39	1,01	0,81	0,79	1,1	0,96
	soziale Abkapselung	Ich schließe mich von meiner Umgebung ab.	1,46	0,98	0,77	0,81	0,85	0,9
		Ich möchte am liebsten ganz allein sein.	1,36	1,04	0,80	0,79	1,13	0,97
	Weiterbeschäftigung	Die Gedanken an die Situation werde ich hinterher einfach nicht mehr los.	1,85	0,96	1,10	0,80	1,14	0,99
		Die Situation beschäftigt mich hinterher noch lange.	2,08	0,87	1,34	0,79	1,47	0,88

Negativ-Strategien	Resignation	Ich gebe auf.	0,96	0,92	0,38	0,58	0,69	0,93
		Ich weiß nicht, wie ich gegen die Situation ankommen könnte.	1,74	0,86	0,83	0,75	1	0,85
	Selbstmitleid	Mir bleibt auch nichts erspart.	1,34	1,04	0,80	0,75	0,95	0,91
		Warum muss das gerade mir passieren.	1,33	1,07	0,77	0,83	0,86	0,98
	Selbstschuld	Ich muss mir Vorwürfe machen.	1,72	0,97	1,02	0,87	1,13	1
		Ich habe die Schuld bei mir selbst zu suchen.	1,83	0,91	1,28	0,85	1,44	1,04
	Aggression	Ich könnte jetzt mit anderen Leuten aneinandergeraten.	1,09	0,90	0,84	0,83	0,91	0,9
		Ich reagiere gereizt.	1,61	0,93	1,26	0,84	1,39	0,92
	Pharmakaeinnahme	Ich möchte jetzt rauchen.	0,77	1,18	0,44	0,84	0,52	0,94
		Ich möchte jetzt ein Glas Bier, Wein oder Schnaps trinken.	0,55	0,88	0,28	0,49	0,36	0,68
	Aufgabe	Ich fühle mich irgendwie hilflos.	2,18	0,86	1,22	0,88	1,35	1
		Es ist alles sinnlos.	1,11	1,07	0,50	0,78	0,64	0,93

Die Aussagen konnten danach beurteilt werden, ob die Studierenden in einer stressigen Situation der letzten Zeit jeweils so gedacht haben. Die Antwortkategorien waren 0 = auf keinen Fall 1 = möglicherweise, 2 = wahrscheinlich und 3 = mit Sicherheit.

Quelle: eigene Darstellung

STRESSBELASTETE STUDIERENDE ALS ZIELGRUPPE DER DIGITALEN KOMMUNIKATION DER STUDIERENDENWERKE

Matthias Johannes Bauer

Studierendenwerke, psychologische Beratung,
Digitalisierung der Kommunikation, Anonymität,
Stakeholder-Management

Zusammenfassung

In der deutschen Hochschullandschaft gibt es 58 Studierendenwerke. Sie sind fast alle Körperschaften öffentlichen Rechts und organisieren sich über das Deutsche Studentenwerk als Dachverband. Insgesamt 44 der 58 Studentenwerke in Deutschland bieten psychologische Beratungen für Studierende an. Doch wie erreichen sie die zunehmend digitaler kommunizierende Zielgruppe auf solchen Kanälen? Es zeigt sich: Die Studierendenwerke tummeln sich in den Social Media ausschließlich auf den großen und bekannten Kanälen. Das belegt eine Studie aus dem Jahr 2017, die die Kommunikationskanäle aller Studierendenwerke analysiert hat und nun wiederholt wurde. Die Untersuchung wurde auf jene Studierendenwerke enggeführt, die psychologische Beratungen anbieten. Es gibt Indizien, dass insbesondere die beratenden Einrichtungen ihre digitale Kommunikation progressiver ausbauen als diejenigen ohne Beratungsangebot. Vor allem neue und trendige Kanäle wie beispielsweise Instagram scheinen hier schneller etabliert zu werden. In der Summe ist aber durchweg noch Luft nach oben. Das gilt auch beispielsweise für die Nutzung der Webseiten der Studierendenwerke auf mobilen Endgeräten. Neben der Sichtung der bereits genutzten Social Media diskutiert der Beitrag darüber hinaus auch die ambivalenten Möglichkeiten, die eine Nutzung von anonymen beziehungs-

weise anonymisierenden Apps wie beispielsweise Jodel oder Kik eröffnen könnte.

Abstract

There are 58 student services organisations called Studentenwerke operating in German higher education. They are mainly public corporations and are organized through the German National Association for Student Affairs (DSW) as an umbrella organisation. 44 of the 58 student services organisations in Germany offer psychological counselling for students. But how do they reach the increasingly digitally communicating target group on such channels? The results are as follows: In social media, student services organisations are exclusively active on the major and well-known channels. This is confirmed by a study from 2017 that analysed the communication channels of all student services organisations and has now been repeated. The study focused specifically on those student services organisations offering psychological counselling. There are indications that those institutions in particular are expanding their digital communication more progressively than those without psychological counselling. Above all, new and trendy channels such as Instagram seem to become popular more quickly. All in all, however, there is still room for improvement. This also applies, for example, to the use of the student services organisations' websites on mobile devices. In addition to the screening of social media already in use, the article also discusses the ambivalent possibilities that could open up the use of anonymous or anonymising apps such as Jodel or Kik.

Digitale Kommunikation der beratenden Studierendenwerke: Der Status quo

In der deutschen Hochschullandschaft gibt es 58 Studierendenwerke. In ihrer heutigen Form entstanden sie in den 1970er-Jahren. (weiterführend: WEX 2004) Sie sind fast alle Körperschaften öffentlichen Rechts (Ausnahmen: zwei eingetragene Vereine, eine Stiftung öffentlichen Rechts), gelten als typische Non-Profit-Organisationen (vgl. GRAMLICH 2004) und organi-

sieren sich über das Deutsche Studentenwerk als Dachverband. (<https://www.studentenwerke.de/de/landkarte> [04.06.2019]) Zu ihren Aufgaben gehört nicht nur der Betrieb von insgesamt 875 Mensen und Cafeterien, sondern unter vielem anderen auch Verwaltung und Betrieb von Wohnheimen, die Studienfinanzierung im Rahmen des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (kurz: BAföG; Ausnahme: Rheinland-Pfalz), die Betreuung von ausländischen Studierenden sowie psychologische und soziale Beratungen. (BAUER 2017, S.36; weiterführend: WEX 2004, EBERLE 1987).

Diese Beratungsangebote sind stark nachgefragt. Sie gelten nach eigenen Aussagen des Deutschen Studentenwerks zu den zentralen Bestandteilen des gesunden Campuslebens: „Sie verstehen sich als niedrigschwellige Unterstützung, geben Orientierungs- und Entscheidungshilfen in persönlichen und sozialen Anliegen und fördern die Eigenständigkeit der Studierenden, ihre Fähigkeiten, Probleme zu bewältigen und auch in Krisensituationen ein Studium fortzuführen.“ (www.studentenwerke.de/de/node/1639 – 18.12.2018) Insgesamt 44 der 58 Studierendenwerke in Deutschland bieten psychologische Beratung an; eine Sozialberatung finden Studierende an 48 dieser Einrichtungen. Unter diesen gibt es einzelne Studierendenwerke, die entweder ausschließlich psychologische Beratung oder nur Sozialberatung anbieten. (DEUTSCHES STUDENTENWERK 2018)

Ergänzend hier eine kurze Definition dessen, was die Studierendenwerke unter ihrer psychologischen Beratung verstehen: Die psychologische Beratung ist niedrigschwellig angelegt (siehe oben) und für die Studierenden in der Regel unentgeltlich. Sie fokussiert die typischen Probleme von Studierenden, zum Beispiel Arbeitsstörungen, Prüfungsängste, Schwierigkeiten beim Studienabschluss. Darüber hinaus unterstützen die Beraterinnen und Berater, zum Beispiel bei der Bewältigung von Identitätskrisen, Selbstwertzweifeln, Ängsten, Depressionen und psychosomatische Störungen. (Deutsches Studentenwerk 2018, S.64; weiterführend: ZIEGLER 2011) Um eine Größenordnung zu nennen: Einen Informations- oder Beratungsbedarf haben 61 Prozent der Studierenden in Deutschland. (DEUTSCHES STUDENTENWERK 2018, S. 64; MIDDENDORFF 2017, S. 70)

Weil kaum eine weitere Institution so unmittelbar und so unabhängig von Studienfach und konkreter Hochschule die Gruppe der rund zweieinhalb Millionen Studierenden in Deutschland erreicht (BAUER 2017, S. 36), ist die Untersuchung der Community Communication der einzelnen Studierendenwerke für den Themenkomplex Stress im Hochschulkontext in hohem Maße anschlussfähig; sie ist als Teil des gesamten kommunikativen Stakeholder-Managements der Studierendenwerke zu verstehen. (KUHN ET AL. 2004, S. 189–193; RUCKH ET AL. 2006) Konkret stellt sich die Frage: Wie kommunizieren die Beratungsstellen der Studierendenwerke in Deutschland – im Einzelnen und in Summe?

Erhebungen aus den Jahren 2017 und 2018 im Vergleich

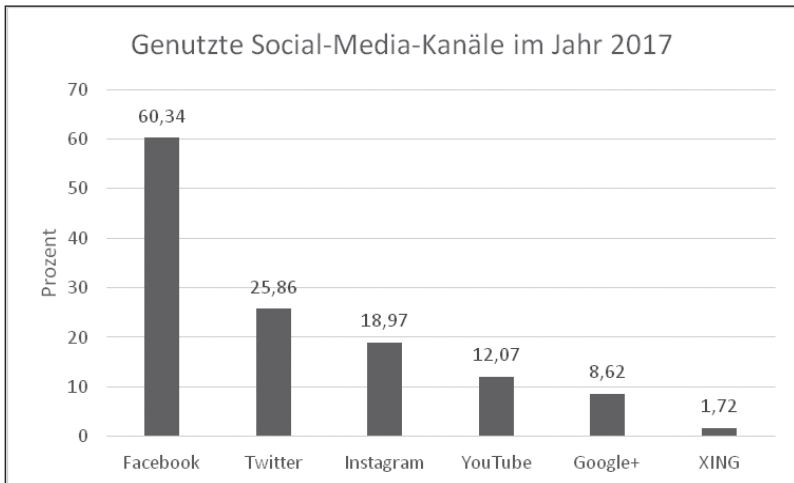
Denn um auf eine größere Zahl an vergleichbaren Fällen zu kommen, wurden für die vorliegende Studie die psychosozialen Beratungsstellen der Studierendenwerke unter die Lupe genommen; die Untersuchung hat ihren Ausgangspunkt in einer quantitativen Erhebung der digitalen Kommunikation aller Studierendenwerke aus dem Jahr 2017. (BAUER 2017) Kurz eine Definition vorweg: Digitale Kommunikation (oder auch Onlinekommunikation) ist im Marketingsinne die Kommunikationspolitik über digitale Medien beziehungsweise über Onlinemedien. (LIES 2016, S. 51) Die Studie von 2017 untersuchte also, wie digital die deutschen Studierendenwerke aufgestellt sind; dabei ging es hierbei speziell um die Frage, auf welchen digitalen Kanälen die Studierendenwerke kommunizieren. Gemeint sind damit die Social Media, eine eventuelle App-Verwendung, die Websites und Ähnliches – und die Frage, ob die Studierendenwerke darüber in der Lage sind, ihre Zielgruppen überhaupt zu erreichen. (BAUER 2017) Da die Apps der Studierendenwerke in erster Linie den Mensa-Speiseplan kommunizieren und nicht für die psychologische Beratung eingesetzt werden, wurde dieser Kommunikationskanal im Folgenden ausgenommen, obwohl Zahlen aus dem Jahr 2017 vorliegen. (BAUER 2017)

Die Pilotstudie aus dem Jahre 2017 hat hier bereits eine Art Ranking vorgegeben, welche der Social-Media-Kanäle besonders viel benutzt worden sind. Für eine vergleichbare Methode und Quellenbasis wurde eine sta-

tistische Auswertung der sogenannten Share-Buttons auf den Startseiten der einzelnen Studierendenwerk-Homepages vorgenommen. Als Share-Buttons (auch: Sharing-Buttons, Sharing-Icons oder Share-Icons, seltener Social-Buttons oder Social-Media-Buttons) werden kleine beziehungsweise vereinfachte, meist normierte und vom Logo der einzelnen Plattformen inspirierte Symbole bezeichnet, mit denen man jeweils auf die Social-Media-Kanäle verlinkt wird und die üblicherweise als Plug-In an prägnanter Stelle stets auf den Startseiten eines Unternehmens, einer Institution oder Ähnlichem positioniert werden. Dadurch sind sie durch eine recht hohe Vergleichbarkeit charakterisiert und bieten sich aufgrund ihrer Vergleichbarkeit für solche Studien besonders gut an. Dennoch hat die Erhebung von Share-Buttons auch eine gewisse Unschärfe, weil die digitale Kommunikation dann ausschließlich von der Homepage aus zu diesen Social-Media-Kanälen betrachtet wird – und nicht umgekehrt, wie in der Realität des User Experience Designs häufig intendiert und induziert. Das Herzstück der digitalen Kommunikation ist meist eine Homepage, nicht die Social Media. Idealtypisch soll dorthin der Benutzer crossmedial geführt werden, nicht andersherum.

Facebook

Der Erhebungszeitraum der ersten Studie war Juni/Juli 2017 – und hier zeigte sich ein eindeutiges Ranking (BAUER 2017): Facebook ganz weit vorne mit über 60 Prozent der Nutzung. Und dann deutlich abgeschlagen Twitter, auf Platz 2, mit fast 26 Prozent. Anschließend Instagram mit fast 19 Prozent, YouTube mit etwa 12 Prozent. Es folgen noch zwei Kanäle, die hier und jetzt keine Rolle (mehr) spielen: Das ist einmal Google Plus, das inzwischen abgeschaltet worden ist, und XING, das als Businessnetzwerk im Zusammenhang mit psychosozialer Beratung außer Betracht gelassen werden kann; deswegen wurden beide Social Media im Folgenden nicht einbezogen. Somit bleiben vier Kanäle übrig, die rund anderthalb Jahre später erneut statistisch erhoben wurden.

Abb. 1: Genutzte Social-Media-Kanäle im Jahr 2017*Grafik: Bauer*

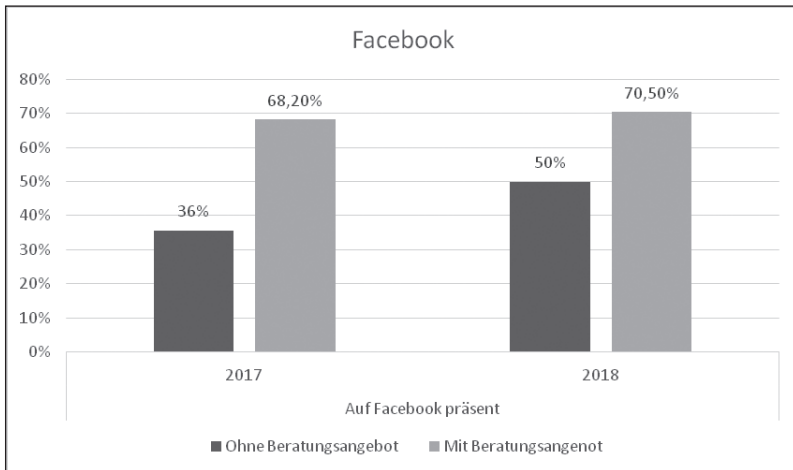
Diese Studie wurde nun wiederholt mit einer Fokussierung auf ausschließlich die psychologisch beratenden Studierendenwerke. Die zweite Erhebung fand im Dezember 2018 beziehungsweise im Januar 2019 statt. Die Bezugsgruppe wurde folglich etwas verkleinert auf in Summe 44 Studierendenwerke; das entspricht somit 75,9 Prozent aller Studierendenwerke in Deutschland: Die Betrachtung bezieht sich auf insgesamt 41 Studierendenwerke, die beide Formen der Beratung im Portfolio haben, plus die drei Studierendenwerke, die ausschließlich psychologische Beratung anbieten. (DEUTSCHES STUDENTENWERK 2018, S.3 und S.53–57) Und wenn man nun die Erhebung von 2017 mit den aktuellen Zahlen aus dem Jahr 2018 vergleicht, bemerkt man gewisse Bewegungen und Entwicklungen. Diese sind jedoch stets nur Indizien, denn mit solch geringen Fallzahlen lassen sich keinerlei Inferenzen und Korrelationen herstellen.

Vor allem bei Facebook sind die Zahlen aussagekräftig; im Vergleich zum Jahr 2017 stiegen sie leicht an, nämlich von 60,3 Prozent auf 65,5 Prozent. Es tut nicht not, alle Zahlen im Einzelnen durchzugehen – es reicht, auf

zwei Sachverhalte hinzuweisen: Auffällig ist erstens, dass es bei den Zahlen für das Jahr 2017 einen sehr eklatanten Überhang der Facebook-Nutzung bei den beratenden Einrichtungen gibt. Die nicht-beratenden Einrichtungen schließen aber anderthalb Jahre später deutlich auf (von 35,7 Prozent auf 50,0 Prozent), während die beratenden Studierendenwerke nahezu unverändert bleiben und nur minimale Steigerungen aufweisen (von 68,2 Prozent auf 70,5 Prozent). Eine Erklärung könnte sein, dass eventuell diejenigen Einrichtungen, die Studierenden Beratung anbieten und deshalb folglich die Studierenden stärker erreichen wollen, hier früher und progressiver digitale Kanäle erschließen und nutzen.

Es ist demzufolge nachweislich so, dass die Facebook-Benutzung mit einer deutlich höheren Häufigkeit bei den Einrichtungen zu erkennen ist, die auch psychologische Beratung anbieten. Da gibt es aber keine wissenschaftlich bewiesene Korrelation, sehr wohl jedoch eine unterstellte. Heißt das nun, dass diese Studierendenwerke eine gezielte psychologische Beratung über Facebook bewerben und kommunizieren? Nein, denn diese Ergebnisse sind lediglich indizienhaft und allgemein zu sehen. Man kann hieraus also keinesfalls ableiten, dass die beratenden Studierendenwerke den Kanal Facebook nutzen, um ihre Zielgruppen zu erreichen. – Diese vorweggenommene Manöverkritik gilt im Folgenden analog auch für alle weiteren Kanäle.

Abb. 2: Entwicklungen der Nutzung von Facebook von 2017 auf 2018



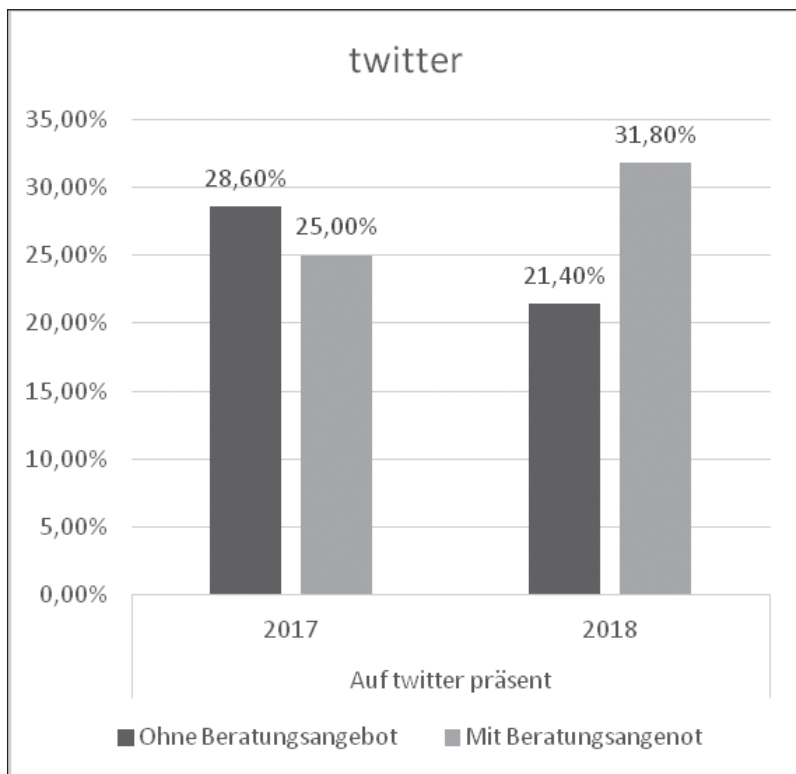
Grafik: Bauer

Twitter

Twitter ist der von den Studierendenwerken am zweithäufigsten genutzte Kanal. (BAUER 2017) Twitter ist ein Microblogging-Dienst, der sich eignet, Veranstaltungen zu flankieren, und der sich an die Presse, VIPs oder Politik richtet und Lobbyarbeit unterstützen kann. Bei Twitter ist hier auffällig, dass den statistischen Erhebungen nach die Zahlen in einem Fall sogar nach unten gehen. Ohne das überinterpretieren zu wollen: Dies könnte ein Indikator für Prognosen sein, um zu antizipieren, wohin die Reise geht. Denn unter dem für das öffentliche Marketing typischen, besonders ausgeprägten Ressourcenmangel verschieben in naher Zukunft möglicherweise weitere Studierendenwerke ihren Einsatz auf andere, als geeigneter empfundene Kanäle.

Bei genauer Betrachtung des gesamten Datensatzes und seiner Auswertung gibt es nachweisliche Tendenzen, dass Studierendenwerke – in dem Fall konkret zwar nur je ein einziges mit (Frankfurt/Oder) und eines ohne psychologisches Beratungsangebot (Witten/Herdecke) – auch wieder aussteigen aus einem solchen Kanal beziehungsweise zumindest den Share-Button nicht mehr auf der Startseite platzieren. In der Summe, so zeigt die Statistik, steigt die Nutzung des Kanals aber weiterhin leicht an.

Abb. 3: Entwicklungen der Nutzung von Twitter von 2017 auf 2018



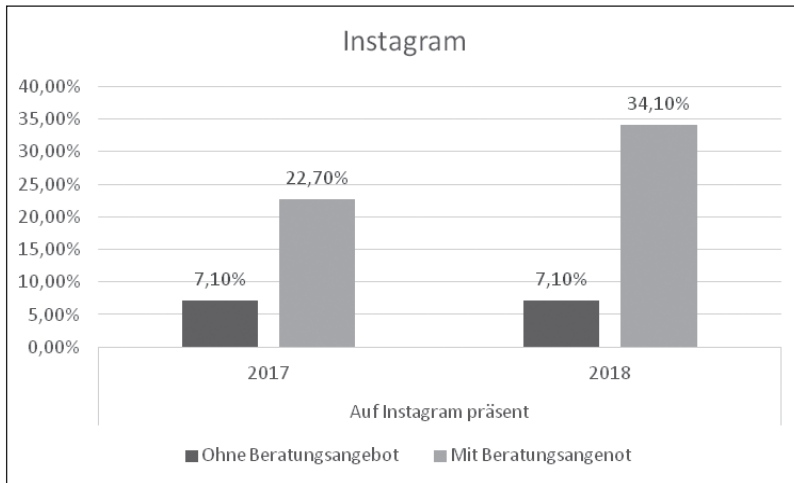
Grafik: Bauer

Instagram

Besonders interessant ist die Entwicklung bei Instagram. Im Jahre 2017 war diese Plattform noch der junge Durchstarter. Anderthalb Jahre später ist sie deutlich etablierter. Das zeigt sich auch in Bezug auf die Social-Media-Nutzung der Studierendenwerke. In der Erhebung von 2017 sind insgesamt nur 19 Prozent aller Studierendenwerke dort vertreten; allerdings auch hier deutlich stärker zu sehen bei den beratenden Studierendenwerken mit 22,7 Prozent gegenüber 7,1 Prozent bei den nicht-beratenden Einrichtungen. So ähnlich war das auch bei Facebook zu sehen. Hier gibt es offensichtlich Parallelen.

Anderthalb Jahre später verzeichnet Instagram bei den Studierendenwerken massive Zuwächse, nämlich insgesamt und über alle Einrichtungen von 19,0 Prozent auf 27,6 Prozent. Aufgeschlüsselt nach dem Kriterium der psychologischen Beratung sieht man ganz deutlich: Die Quote bei den nicht-beratenden Studierendenwerken stagniert bei 7,1 Prozent. Hier gab es offensichtlich keinen Bedarf, die Kommunikation über Instagram zu verstärken. Dagegen wächst bei den beratenden Einrichtungen die Nutzung von Instagram stark an, konkret von 22,7 Prozent auf 34,1 Prozent. Daraus lässt sich interpretieren, dass beratende Studierendenwerke ihre Kommunikation auf dem Kanal Instagram stark verstärken.

Abb. 4: Entwicklungen der Nutzung von Instagram von 2017 auf 2018

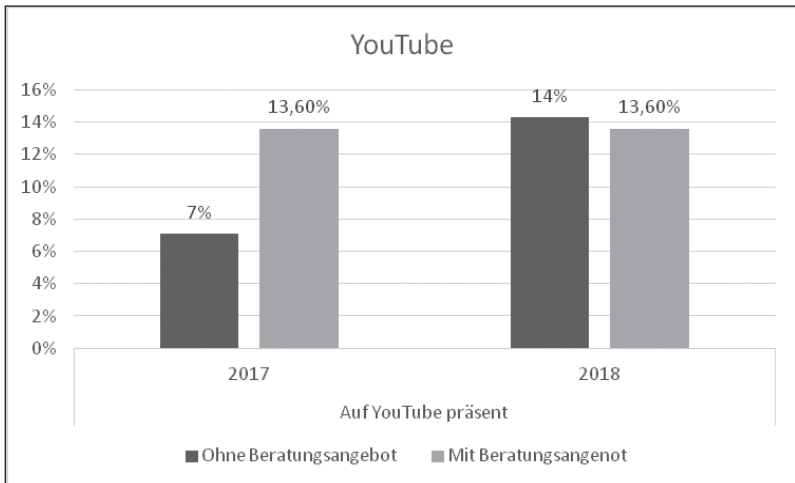


Grafik: Bauer

YouTube

Bleibt noch YouTube zu betrachten. Der Videokanal bietet sich an, um eher komplexe Themen darzustellen. Er ist deshalb für Hochschulen beispielsweise eine gute Gelegenheit, um etwa einen wissenschaftlichen Sachverhalt darzustellen. (BAUER 2019, S.489f.) Das ist bei Studierendenwerken weit weniger notwendig. (BAUER 2017, S.37) Die Plattform spielt bei den Studierendenwerken keine große Rolle. Sie verzeichnete von der einen Erhebung zur anderen lediglich einen Zuwachs bei der Nutzung um eine einzige nicht-beratende Einrichtung, während die Zahlen bei den beratenden Institutionen unverändert niedrig blieben.

Abb. 5: Entwicklungen der Nutzung von YouTube von 2017 auf 2018



Grafik: Bauer

Mobil erreichbare Homepage

Neben den Social Media spielt die Homepage als zentraler Kommunikationskanal eine wichtige Rolle sowohl in der Community Communication als auch in der Stakeholder Communication der Studierendenwerke. So sind die eigene Homepage des Studentenwerks Kassel und ferner auch die der Universität Kassel die zentralen digitalen Kanäle, „um die Angebote der PBS [i.e. Psychologische Beratungsstelle] bekannt zu machen“. (PÖTSCHKE/LOHBERGER 2018, S.7)

Dem Ansatz folgend, die Homepage immer von der mobilen Nutzung her zu denken, stellt sich die Frage: Haben die Studierendenwerke mobil-optimierte Webseiten? Denn die Zielgruppe, die Studierenden, geht mobil ins

Netz. Interessant ist hier die Tatsache, dass zum Zeitpunkt der Testläufe¹ bei etwa einem Viertel der Einrichtungen die Seite mobil nicht darstellbar war (konkret: 24,1 Prozent). Die Quote fällt ausgerechnet bei den beratenden Einrichtungen auch noch ein wenig schlechter aus (27,3 Prozent). Hier hat sich zur Messung aus dem Jahr 2017 zwar schon ein wenig getan (BAUER 2017); es ist aber immer noch viel Luft nach oben, wenn man bedenkt, dass hier Studierende die Zielgruppe sind.

Noch desolater fällt ein anderer Test aus, der Speed Performance-Test, der die Ladegeschwindigkeit von Webseiten testet. Hier liegen lediglich die Werte aus dem Jahr 2017 vor; der Test wurde für die vorliegende Veröffentlichung jedoch nicht wiederholt.² Damals war nicht eine einzige Seite von ihrer Ladegeschwindigkeit ausreichend optimiert. (BAUER 2017, S.38) Bekanntermaßen brechen nach drei Sekunden etwa die Hälfte aller Besucher einer Seite das Laden ab; mit jeder weiteren Sekunde geht die Rate exponentiell nach oben. (AN 2018)

Beide Faktoren – Darstellungsoptimierung für mobile Endgeräte und Ladegeschwindigkeit – korrelieren natürlich. Wenn eine Seite nicht darstellbar ist und/oder sie lädt nicht ordentlich, werden viele Besucher verloren. Auch für das Ranking bei Suchmaschinen wie Google ist das in hohem Maße schädlich. (KROLL 2018)

Zusammenfassung und Manöverkritik

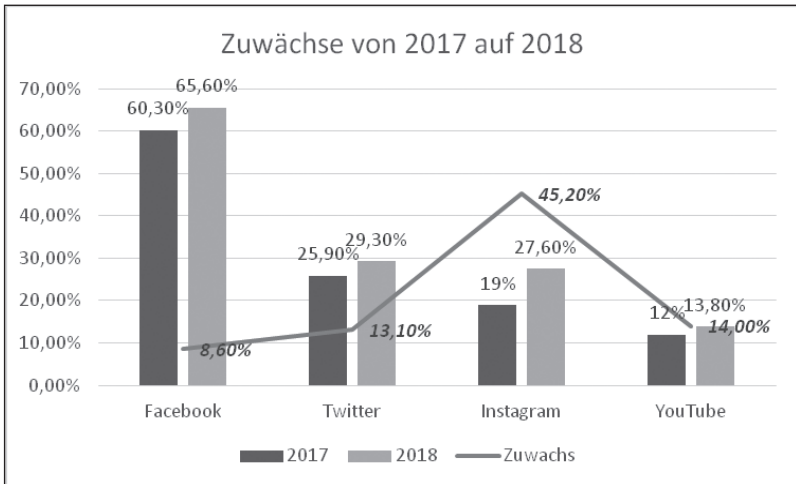
Zusammenfassend lässt sich sagen: Einerseits sind Entwicklungen im Bereich der Social Media erkennbar; das zeigt der Vergleich der Erhebung

1 Mobilfreundlichkeits-Testläufe auf Basis der URL ohne Pfad mittels Googles „Test auf Optimierung für Mobilgeräte“: <https://search.google.com/test/mobile-friendly> – Stand 2. Messung: Dez. 2018/Jan. 2019, 1. Messung (publ.: BAUER 2017): Mitte Juli 2017; n = 58.

2 Ladezeiten-Testläufe auf Basis der URL ohne Pfad mittels Googles „PageSpeed Insights“: <https://developers.google.com/speed/pagespeed/insights/?hl=de> – Stand: Mitte Juli 2017; n = 425.

aus dem Jahr 2017 verglichen mit den Zahlen aus 2018. Je nach Kanal sind hier stärkere oder schwächere relative Zuwächse zu sehen. Diese sind bei Instagram beispielsweise sehr massiv und das zeichnet auch das Nutzerverhalten ganz grundsätzlich ab.³ Diese Entwicklung folgt im Übrigen den Empfehlungen, die in der Veröffentlichung der Studie aus dem Jahr 2017 ausgesprochen wurden. (BAUER 2017) Darüber hinaus zeigen die oben dargelegten Daten, dass das in erster Linie diejenigen Studierendenwerke erkannt haben, die auch Beratungen machen. Hier lässt sich ein Zusammenhang hypothetisch unterstellen.

Abb. 6: Zuwächse der vier meist genutzten Social-Media-Kanäle von 2017 auf 2018



Grafik: Bauer

An dieser Stelle ist eine kurze Manöverkritik angebracht: Egal welcher Kanal und welches Studierendenwerk betrachtet wird, welches Netzwerk für die Kommunikationspolitik innerhalb der eigenen strategischen Kommu-

3 Vgl. hierzu die ARD/ZDF-Onlinestudien der vergangenen Jahre (<http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/> [11.06.2019]).

nikation relevant ist, es hängt wie immer maßgeblich von der Zielgruppe ab, die erreicht werden soll. Und das sind im Falle eines Studierendenwerks vor allem Studentinnen und Studenten, aber nicht ausschließlich. Deshalb kann diese rein quantitative Erhebung, die sich an den Share-Buttons der einzelnen Einrichtungen entlanghangelt, keinesfalls Aussagen machen darüber, ob die Studierendenwerke in Deutschland ihren Job in Sachen Social Media gut oder schlecht machen. Denn ob diese Kanäle qualitativ gut und regelmäßig bespielt werden, darüber kann diese Untersuchung keine Einschätzung geben.

Bei begrenzten Ressourcen für die Kommunikation, mit denen sich die meisten Studierendenwerke sicherlich konfrontiert sehen dürften, gilt es in erster Linie, die richtigen Kanäle auszuwählen. Diese Medien müssen nicht zwangsläufig Facebook, Twitter oder YouTube sein. Und vor allem nicht alle auf einmal. Doch muss eine dezidierte Strategie her, damit die Abkehr vom Gießkannenverfahren hin zu ausgewählten Kanälen nicht dazu führt, unüberlegt einfach dort zu sein, wo alle anderen auch sind. Und eine solche Strategie hängt maßgeblich von der Zielgruppe ab, die erreicht werden soll.

Bleibt die Frage, ob sich noch mehr aus der Studie herausholen lässt, beispielsweise durch die Bildung eines Beratungsquotienten. Durch den Jahresbericht des Deutschen Studentenwerks liegen Zahlen vor sowohl über die Beratungskontakte als auch über die gesamte Studierendenzahl eines jeden einzelnen Studierendenwerks. (DEUTSCHES STUDENTENWERK 2018) So ließe sich theoretisch feststellen, wie viele Gesamtstudierende in dem jeweiligen Einzugsbereich sind und wie viele Beratungskontakte diese im Verhältnis haben. Daraus könnte man einen Quotienten bilden und das schließlich in das Verhältnis der Social-Media-Kanäle setzen. Bei genauer Betrachtung aber scheint eine solche Herangehensweise äußerst vage, denn es spielen so viele Aspekte eine Rolle, ob Studierende zu einer Beratung gehen oder nicht, angefangen beispielsweise bei soziotopografischen Kriterien und vielem mehr. Deshalb wurde eine solche Spur hier nicht weiterverfolgt.

Digitale Kommunikation der Studierendenwerke: Tendenzen, Ausblicke, Möglichkeiten

Jede Menge Social Media fehlen

Die Erhebung aus dem Jahr 2017 hatte bereits die Frage gestellt, wo die jungen Wilden sind; sie ist immer noch unbeantwortet: Snapchat beispielsweise, was bei Schülern ziemlich präsent ist, wird von den Studierendenwerken offenbar nicht als relevanter Kanal in die Kommunikationsstrategie einbezogen. Junge oder angehende Studenten könnten hierüber gegebenenfalls erreicht werden. Was ebenfalls komplett fehlt, ist WhatsApp. Heute ist der Instant-Messenger mit Abstand die wichtigste App, wenn man die Nutzungszeiten der Smartphone-User zugrunde legt. (<http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/> [11.06.2019])

Außerdem stellt sich die Frage: Wo sind die sozialen Medien aus anderen, aber relevanten Kulturkreisen? Zum Beispiel Odnoklassniki (russisch für Klassenkameraden; <https://ok.ru/> [11.06.2019]), so eine Art russisches Facebook, das immer noch zu den erfolgreichsten Netzwerken und beliebtesten Webseiten im Raum der Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion gehört (<https://www.alexa.com/siteinfo/ok.ru> [11.06.2019]) und aufgrund von Migration auch hierzulande eine große Zielgruppe erreicht. (LOKSHIN 2017)

Und auch in anderen, für das internationale Studierendenmarketing relevanten Kulturkreisen gibt es bedeutende Social Media: Im chinesischen Sprachraum absolut etabliert sind Kanäle wie Sina Weibo (ähnlich Twitter), Youku (ähnlich YouTube) oder WeChat (das Pendant zu WhatsApp). Warum werden solche Kanäle nicht bespielt, wenn die deutsche Hochschulwelt in diesen Regionen so intensiv internationales Studierendenmarketing betreibt, um viele Chinesen zu motivieren, in Deutschland zu studieren? Kurzer Blick über den Tellerrand: In einer vergleichbaren Studie waren unter den 428 Hochschulen in Deutschland nur zwei, die überhaupt chinesische

Social Media einbezogen haben, obwohl viel mehr Hochschulen derartige Internationalisierungsstrategien haben. (BAUER 2019)

Social Media: Tracking versus Anonymisierung

Das Thema Social Media ist unweigerlich auch verbunden mit dem nicht unumstrittenen Tracking von Benutzern auf diesen Plattformen. WhatsApp, Facebook, Instagram – sie alle verfolgen ihre Gäste und erheben Daten? Dem gegenüber steht, dass die Studierendenwerke ihre Beratungen grundsätzlich unter der Verpflichtung der Verschwiegenheit und gegebenenfalls anonym anbieten. Gleichmaßen finden sich in den Unmengen an Apps und Social Media aber auch viele Angebote – auch sehr erfolgreiche! –, die anonym ohne Registrieren und Einloggen funktionieren.

„Jodel“ zum Beispiel ist explizit eine solche App, die anonym funktioniert. Das soziale Netzwerk richtet sich vor allem an Studierende und wurde im Jahr 2014 in Deutschland gegründet; es verzeichnete schnell einen starken Boom sowohl hinsichtlich der Nutzerzahlen als auch der Anzahl der täglichen Posts (der so genannten Jodel). Userinnen und User bewegen sich in diesem Netzwerk völlig unerkannt. Denn ihnen allen ermöglicht die Anwendung, anonymisiert Beiträge zu posten, die in einem Radius von zehn Kilometern (oder beispielsweise über spezifische Hochschul-Channels) anderen Nutzerinnen und Nutzern angezeigt werden. Posts können entweder ein (ähnlich wie bei Twitter in der Länge beschränkter) Text oder ein Bild mit kurzem Kommentar sein. Innerhalb der Bilder-Feeds werden vereinzelt Werbeanzeigen eingespielt, die für die studentische Zielgruppe relevant sind; hier könnten auch Studierendenwerke werben, unabhängig davon, ob sie die App in ihre Kommunikation einbeziehen oder nicht. (Vgl.: <https://jodel.com/de/> [03.06.2019]; <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tellm.android.app> [03.06.2019]; <https://itunes.apple.com/app/apple-store/id789870026?mt=8> [03.06.2018])

Inhaltlich thematisieren die einzelnen Jodel-Threads zum Teil auch psychische Probleme der einzelnen Nutzerinnen und Nutzer – bis hin zu explizit suizidalen Themen. Insofern wäre Jodel eventuell eine Plattform, wo Stu-

dierendenwerke entweder werben könnten, sich gegebenenfalls unter bestimmten Hashtags in Threads einklinken oder sich dort in den relevanten Hochschul-Channels bewegen könnten.

Ähnlich funktioniert ‚Kik‘. Die App ist ein kostenloser, seit 2010 verfügbarer Instant-Messaging-Dienst zur Nutzung auf mobilen Endgeräten. Für die Nutzung dieses anonymen Instant-Messengers wird nicht die Telefonnummer der Userinnen und User verlangt, sondern deren – beliebiger und damit für andere anonym – Benutzername verwendet. Anders als beim Facebook-Messenger findet hier keine Verzahnung mit einem sozialen Netzwerk statt, das Rückschlüsse auf die Benutzerinnen und Benutzer zulässt. (<https://www.kik.com/> [03.06.2019]; <https://play.google.com/store/apps/details?id=kik.android> [03.06.2019]) Der Messenger ist genau aus diesem Grund nicht unumstritten. (SCHULZKI-HADDOUTI 2014)

Es stellt sich die Frage: Brauchen Studierendenwerke solche anonymen Kanäle? Deshalb wurden die Studierendenwerke Mitte/Ende März 2019 einzeln angefragt, ob sie erstens für ihre Beratungsangebote oder anderes so genannte anonyme bzw. anonymisierende Social Media (z. B. ‚Jodel‘, ‚kik‘ etc.), in denen Nutzer anonym bleiben können, nutzen (Wenn ja, welche? Wenn nein, planen Sie deren Nutzung in Zukunft? Wenn ja, welche?). Zweitens war von Interesse, warum und zu welchem Zweck Studierendenwerke solche anonymen/anonymisierenden Social Media nutzen – oder warum nicht. Insgesamt antworteten 20 der insgesamt 58 Studierendenwerke (34,5 Prozent) auf die E-Mail-Anfrage mit kurzen, qualitativen Angaben.

Passend zu den obigen Ergebnissen zur statistischen Erhebung der Kanäle meldeten alle Studierendenwerke zurück, dass sie keine solche Social Media nutzen und auch in (absehbarer) Zukunft nicht vorhaben, dies zu tun. Unter den Antworten findet sich als Begründung unter anderem auch die kategorische Aussage: „[...] soziale Medien speziell zu Beratungszwecken kommen bei uns nicht zum Einsatz“. Ein Argument eines weiteren Studierendenwerks war: „Auch zukünftig planen wir keine digitale Kommunikation, sondern halten an der Face-to-Face-Beratung fest.“ Das Thema

der Anonymität im Zusammenhang mit der Beratung griff eine weitere Einrichtung auf: „Wir nutzen für unser Beratungsangebot keine der Social-Media-Optionen und planen das auch nicht in Zukunft. Aber Beratene [Tippfehler korr. aus „Beratende“] können bei uns immer auch anonym bleiben, da wir keinerlei Daten an Dritte weitergeben und nirgendwo ‚abrechnen‘.“

Die Gründe sind durchaus vielfältig und aufschlussreich: Neben dem mehrfach genannten Ressourcenmangel im Sinne von fehlendem Personal für die Betreuung solcher Social-Media-Kanäle (gaben drei Einrichtungen in ähnlicher Formulierung an) ist ein Hauptargument das Bevorzugen des persönlichen Gesprächs (gaben sechs Einrichtungen in ähnlicher Formulierung an).

Einer Nutzung von anonymen beziehungsweise anonymisierenden Social Media stehen manche Studierendenwerke durchaus sehr kritisch gegenüber, um Missbrauch vorzubeugen. So äußerte eine Einrichtung beispielsweise, sie handele als Anstalt öffentlichen Rechts in hoheitlichem Auftrag: „Dieser besteht darin, unsere Versorgungsangebote den Studierenden der öffentlichen Universitäten und Hochschulen, den konfessionellen Hochschulen sowie einigen wenigen privaten Hochschulen, die Verträge mit uns geschlossen haben, zugänglich zu machen. Wir müssen daher stets feststellen, ob es sich bei Ratsuchenden tatsächlich um eingeschriebene Studierende dieser Hochschulen handelt. Dafür benötigen wir die Immatrikulationsbescheinigung. Eine anonyme Beratung ist daher nicht möglich. Selbstverständlich behandeln wir alle personenbezogenen Daten und Anliegen vertraulich entsprechend der geltenden Gesetze.“

Die Möglichkeit von Missbrauch durch Anonymität in solchen Kanälen sieht auch eine weitere Einrichtung als problematisch an: „Wir nutzen sie nicht aus Datenschutzgründen und wegen der zu Missbrauch einladenden zu großen Unverbindlichkeit.“ Und eine weitere Einrichtung erklärt: „Zum aktuellen Zeitpunkt planen wir keine Nutzung solcher Angebote, weil wir die offene Kommunikation bevorzugen. Der Absender (die Studierenden) sollen wissen, vom wem die Informationen kommen.“ Die Frage nach

Anonymität gilt also nicht nur auf Seiten der Studierenden, sondern auch seitens der Beratenden; das betont eine weitere Einrichtung: „Wir selbst agieren nicht anonym, wir wollen als seriöser Ansprechpartner sichtbar sein – auch für Nachfragen.“

Ein weiteres Studierendenwerk sieht auch überhaupt keine Notwendigkeit für Anonymität, im Gegenteil: „Diese Beratungen werden aber nach unserer Erfahrung nicht anonym angefragt, hier nutzen die Studierenden unsere Sprechstunden und die Erfahrung unserer MitarbeiterInnen [...]“.“

Eines der angefragten Studierendenwerke gibt eine differenzierte Angabe zu den einzelnen in Frage kommenden Kanälen und äußert beispielsweise zur Jodel-App: „Die Plattform eignet sich unserer Ansicht nach nicht für eine echte Interaktion, da hier in erster Linie witzige Kommentare und Sprüche gepostet werden. Eine Beratung benötigt Transparenz.“ Diese Einrichtung offeriert jedoch ein anonymes Chat-Angebot: „Wir setzen hier auf Anonymität für die Fragenden, da dies zum einen die Hemmschwelle verringert überhaupt etwas zu fragen. Zum anderen ist dies in Bezug auf den Datenschutz der Personen deutlich einfacher und unkomplizierter [...]“. Zum Facebook-Messenger äußert sich dieses Studierendenwerk: „Hier sind die Nutzerinnen und Nutzer quasi anonym, da wir ja nicht direkt nachvollziehen können, wer sich hinter einem Facebook-Account verbirgt.“

Wie dieses Studierendenwerk bietet eine weitere Einrichtung bereits Alternativen an; diese sieht keine Notwendigkeit in einer Erweiterung des Angebots: „Wir bieten bereits eine Online-Beratung mit Pseudonymisierungsmöglichkeit an. Weiterer Bedarf wird derzeit nicht gesehen und zusätzliche Kommunikationskanäle erhöhen den Administrationsaufwand.“ Eine weitere Einrichtung plant konkret die Umsetzung einer ähnlichen Alternative: „Wir bieten demnächst die Möglichkeit zu einer Beratung via gesichertes E-Mail-Portal, die auf Wunsch auch anonym erfolgen kann.“

Fazit

Die Idee, digitale Kommunikation und das psychologische Beratungsangebot der Studierendenwerke sinnvoll zu verbinden, ist keineswegs neu. Ob eine solche psychologische Beratung online ein Zukunftsmodell sein könnte, fragte schon im Jahr 2006 eine Studie, die eine chat-basierende Online-Beratung im Zuständigkeitsbereich der ‚Psychologisch-Therapeutischen Beratung für Studierende der Hochschulen Hannovers‘ und zu diesem Zeitpunkt fünf Hochschulen fokussierte. (FREESE 2006) Das Angebot wurde damals „eher marginal genutzt“ (FREESE 2006, S.83); es stellte sich als deutlich sinnvoller bei „studienbedingten Problemlagen“ als bei persönlichen Problemen und Krisen der Studierenden heraus. (FREESE 2006, S.86) Dies resultierte vor allem aus der massiv höheren Anforderung sowohl an die „technische Kompetenz“ und die Offenheit solcher Technik gegenüber als auch an die „spezifische Schreibkompetenz und -performanz“ (FREESE 2006, S.87), die dem der digitalen Kommunikation immanenten Informationsverlust geschuldet ist. (BAUER/MÜSSELE 2020) Darüber hinaus wurde eine Anonymität der Berater als für die Offenheit der Studierenden in den Beratungsgesprächen hinderlich herausgestellt, die Anonymität der Studierenden dagegen nicht. Bei allem Für und Wider: Der Studie nach sei eine psychologische Online-Beratung in jedem Fall ein konstituierender Teil der „Vision eines ‚virtuellen Campus‘“. (FREESE 2006, S.87)

Die psychotherapeutische Beratungsstelle des Studierendenwerks Heidelberg hat fünf Jahre später im Jahr 2011 über die eigenen Erfahrungen mit Onlineberatung wissenschaftlich berichtet und auf die damals immer noch recht neuen und progressiven Möglichkeiten hingewiesen. (AGHOTOR ET AL. 2011) Seit März 2009 wurde dort ein Online-Beratungsangebot per E-Mail als „gute Ergänzung zur klassischen Face-to-Face-Beratung“ etabliert. (AGHOTOR ET AL. 2011, S.21) Eines der Ergebnisse: Onlineberatung kann ergänzen, die klassischen Beratungsangebote aber „keinesfalls ersetzen“. (AGHOTOR ET AL. 2011, S.24) Vorteile beispielsweise lägen in der höheren Flexibilität, was „zeitliche und örtliche Gegebenheiten“ angehe. (AGHOTOR ET AL. 2011, S.24) Während vor allem „situative Einflüsse“ wie die „Akuität des Problems“ oder die „Anonymität“ in der Studie nicht erfasst wurden

(AGHOTOR ET AL. 2011, S. 23), gab es darüber hinaus dennoch deutliche Indizien, dass insbesondere Problembereiche, die „tendenziell mit schambe-setzten Erfahrungen assoziiert sind“, stärker zur Nutzung einer „distanzierteren und anonymeren Kommunikation“ führten. (AGHOTOR ET AL. 2011, S. 25).

Digitalisierung der Kommunikation – nicht zwangsläufig zur Gänze, aber zumindest die persönlichen Beratungsgespräche flankierend – und Möglichkeiten für anonyme Beratungsgesuche sind folglich zwei Faktoren, die schon einige Zeit im Zusammenhang mit Veränderungsprozessen in der psychologischen Beratung der Studierendenwerke eine Rolle spielen. Eine vermehrte, geschweige denn flächendeckende Umsetzung ist hier bislang nicht vollzogen worden; fallweise mit berechtigten Gründen, wie oben im Text dargelegt wurde. Denn bei den für Non-Profit-Organisationen typischerweise stark begrenzten Ressourcen (BRUHN 2012, S. 263–296), mit denen sich sicherlich alle Studierendenwerke konfrontiert sehen, gilt es in erster Linie, die richtigen Kanäle auszuwählen und zu bespielen.

Das müssen aber nicht zwangsläufig immer die Kanäle sein, auf denen man meint, sein zu müssen, weil alle anderen auch dort sind. Vielleicht ist es auch eine Überlegung wert, wenigstens vereinzelt die ausgetretenen Pfade zu verlassen und auch spezifische und individuelle, zum Charakter der Einrichtungen passende Aspekte wie die Frage nach Anonymität in die Überlegungen einzubeziehen. Denn auch solche Facetten können mit den eigenen Zielgruppen und der Strategie der eigenen digitalen Kommunikation korrelieren.

Literaturverzeichnis

AGOTHOR, J. ET AL. (2011): Online-Beratung für Studierende – Unterschiede zwischen realer und virtueller Beratung, in: Zeitschrift für Beratung und Studium 1/2011, S. 21–25.

AN, D. (2018): Find Out How You Stack Up to New Industry Benchmarks for Mobile Page Speed, <https://www.thinkwithgoogle.com/marketing-resources/data-measurement/mobile-page-speed-new-industry-benchmarks>, Februar 2018 (07.06.2019).

BAUER, M. J. UND MÜSSELE, T. (2020): Psychologie der digitalen Kommunikation, utzverlag: München.

BAUER, M. J. (2019): Hochschulen im Dilemma zwischen Forschung und Anwendung: Erhebungen zur digitalen Kommunikation von Digitalisierungstreibern, in: STUMPF, M. (Hrsg.): Digitalisierung und Kommunikation, Springer VS: Wiesbaden, S. 483–502.

BAUER, M. J. (2017): Wie digital sind deutsche Studierendenwerke?, in: Public Marketing 9/2017, S. 36–38.

BRUHN, M. (2012): Marketing für Nonprofit-Organisationen. Grundlagen – Konzepte – Instrumente, 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart.

DEUTSCHES STUDENTENWERK (2018): Studentenwerke im Zahlenspiegel 2017/2018, Berlin.

EBERLE, C.-E. (1987): Autonome Aufgabenerfüllung durch Studentenwerke und in Studentenwerken aus verwaltungswissenschaftlicher Sicht, in: MUTIUS, ALBERT VON: Autonomie öffentlicher Unternehmen in Anstaltsform. Die Studentenwerke in der Bundesrepublik Deutschland als autonome Wirtschaftsbetriebe mit sozialer Zielsetzung oder/und nachgeordnete öffentliche Verwaltung, Nomos Verlagsgesellschaft: Baden-Baden, S. 87–102.

FREESE, W. (2006): Psychologische Beratung Online – ein Zukunftsmodell?, in: Zeitschrift für Beratung und Studium 3/2006, S. 82–88.

GRAMLICH, L. (2004): Rechtliche, ökonomische und institutionelle Möglichkeiten der Vermarktung von Dienstleistungen und mögliche Finanzierungsmodi der Studentenwerke, in: MOLDaschl, MANFRED ET AL. (Hg.): Reorganisation im Non-Profit-Sektor. Modernisierungsstrategien am Beispiel hochschulbezogener Dienstleistungen, Rainer Hampp Verlag: München-Mering, S. 143–167.

KROLL, S. (2018): Google straft langsam ladende mobile Webseiten ab. In: Internet World Business Online, 18.01.2018, <https://www.internetworld.de/onlinemar>

keting/google/google-straft-langsam-ladende-mobile-webseiten-ab-1461905.html (27.02.2019).

KUHN, H./MOLDASCHL, M. UND MORITZ, E. (2004): Modernisierungsstrategien der Studentenwerke, in: MOLDASCHL, MANFRED ET AL. (Hg.): Reorganisation im Non-Profit-Sektor. Modernisierungsstrategien am Beispiel hochschulbezogener Dienstleistungen, Rainer Hampp Verlag: München-Mering, S. 179–196.

LIES, J. (2016): Kompakt-Lexikon PR. 2.000 Begriffe nachschlagen, verstehen, anwenden, Springer Gabler: Wiesbaden.

LOKSHIN, P. (2017): Wie viele Russischsprachige leben in Deutschland?, in: Mediendienst Integration, 21.04.2017, <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-viele-russischsprachige-leben-in-deutschland.html> (02.06.2019).

MIDDENDORFF, E. U.A. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016, 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn/Berlin.

PÖTSCHKE, M. UND LOHBERGER, K. (2018): Erfolgreiche Beratung: Befunde und Einflüsse. Ergebnisse zur Bewertung der Beratungsqualität der Psychosozialen Beratungsstellen des Studentenwerks Kassel, Kassel, Download: https://www.studierendenwerk-kassel.de/fileadmin/user_upload/download/Beratung____Studienfinanzierung/Erfolgreiche_Beratung_Befunde_und_Einfluesse.pdf.

RUCKH, M. F. ET AL. (2006): Sozialmarketing als Stakeholder-Management. Grundlagen und Perspektiven für ein beziehungsorientiertes Management von Nonprofit-Organisationen, Haupt Verlag: Bern.

SCHULZKI-HADDOUTI, C. (2014): Whatsapp-Alternative und Jugendschutz: Kriminologe warnt vor Kik-Messenger, in: Golem, 28. Februar 2014, <https://www.golem.de/news/whatsapp-alternative-und-jugendschutz-kriminologe-warnt-vor-kik-messenger-1402-104843.html> (03.06.2019).

WEX, T. (2004): Studentenwerke in Deutschland. Geschichte, Strukturen und Aufgaben, in: MOLDASCHL, MANFRED ET AL. (Hg.): Reorganisation im Non-Profit-Sektor. Modernisierungsstrategien am Beispiel hochschulbezogener Dienstleistungen, Rainer Hampp Verlag: München-Mering, S. 125–141.

ZIEGLER, J. (2011): Studium und Gesundheit. Psychische Syndrome und psychosoziale Befindlichkeit von deutschen Studierenden, VDM Verlag Müller: Saarbrücken.

AUTOREN UND AUTORINNEN

Prof. Dr.-Ing. Wolfgang Arens-Fischer ist Professor für Unternehmensführung und Engineering. Er leitet das Institut für Duale Studiengänge der Hochschule Osnabrück, Standort Lingen, das die Entwicklung, Durchführung und Evaluation dualer Studiengänge zur Aufgabe hat. Seit über zwanzig Jahren beschäftigt er sich mit der Entwicklung von dualen Studiengangskonzepten.

Prof. Dr. Matthias Johannes Bauer MBA, volontierter Journalist, Germanist (M.A., 2006, LMU München; Dr. phil., 2016, Universität Duisburg-Essen) und Wirtschaftswissenschaftler (MBA, 2012, Hochschule Osnabrück), ist Professor für Kommunikationsmanagement und leitet seit 2018 den gleichnamigen Masterstudiengang an der IST-Hochschule für Management in Düsseldorf. Daneben ist er auch beratend tätig. Einer seiner wissenschaftlichen Forschungsschwerpunkte ist das Marketing im öffentlichen Bereich (Public Marketing) und das Sozialmarketing. In mehreren Publikationen untersuchte er vor allem die digitale Kommunikation und die Markenführung in diesen Sektoren. Er unterrichtet seit 2006 an verschiedenen Hochschulen; seit 2016 Lehrtätigkeit vor allem in den Bereichen Kommunikationsmanagement, Marketing/Vertrieb und Wirtschaftspsychologie. Derzeit ist er Prodekan des Fachbereichs Kommunikation und Wirtschaft an der IST-Hochschule.

Prof. Dr. Olaf Bogdahn verantwortet an der IST-Hochschule für Management die Professur BWL 1 mit den Schwerpunkten Unternehmensführung, Personal, Marketing, Kommunikation und Leadership Skills. Zusätzlich berät er Unternehmen unterschiedlichster Branchen insbesondere zur Personal- und Organisationsentwicklung. Zu seinen beruflichen Stationen gehörten die Universität Duisburg, der AOK Bundesverband, Mannesmann Mobilfunk und Vodafone Deutschland.

Donia Bozorgnia absolvierte von 2015 bis 2019 an der Hochschule Fresenius in Düsseldorf ihr Bachelorstudium der Wirtschaftspsychologie. Zum Wintersemester 2019/20 hat sie ihr wirtschaftspsychologisches Masterstudium an der Ruhr-Universität in Bochum aufgenommen. Parallel zu ihrem Bachelorstudium hat Donia Bozorgnia erste Berufserfahrung in den Bereichen wissenschaftliche Arbeit, Personalentwicklung und -rekrutierung sammeln können. Ihr derzeitiger Schwerpunkt liegt in der Personalentwicklung, dort ist sie insgesamt drei Jahre als Werkstudentin tätig.

Katrin Dinkelborg hat selbst ein duales Studium der Betriebswirtschaft absolviert. Im Anschluss war sie in einer Kommunikations- und Markenagentur tätig. Am Institut für Duale Studiengänge (IDS) der Hochschule Osnabrück leitet sie die Studierenden- und Unternehmensbetreuung zur Personal- und Organisationsentwicklung im dualen Studium und hat die wissenschaftliche Programmkoordination des Forschungsclusters Führung – Technologie – Organisation inne.

Alexandra Löwe ist an der IST-Hochschule für Management als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Unternehmensführung, Personalmanagement, Kommunikation sowie Stressmanagement tätig, darüber hinaus arbeitet sie unter anderem als Resilienz-Trainerin (Resilience Alliance, Atlanta). Nach ihrem Studium zur Dipl.-Ökonomin übernahm sie verschiedene Positionen im Fitness- und Gesundheitsbereich, absolvierte Stress- und Mentalausbildungen und schloss zuletzt den Master für Prävention, Sporttherapie und Gesundheitsmanagement ab.

Jule Pichler studierte nach Abschluss des Abiturs 2015 Angewandte Psychologie an der Hochschule Fresenius Düsseldorf. Das Studium schloss sie 2019 mit einem Bachelor of Science ab. Neben ihrem Studium engagiert sie sich ehrenamtlich als Ensemblemitglied im Theater Duisburg.

Dr. Manuela Pötschke ist akademische Oberrätin an der Universität Kassel und verantwortet seit 2007 das Lehrgebiet Angewandte Statistik am Fachbereich 05. Sie studierte Soziologie, Strafrecht und Neueste Geschichte an der Universität Potsdam und promovierte dort 2000 mit einer empirischen

Arbeit im Forschungsfeld des Mobilitäts- und Umweltverhaltens. Danach war sie an der Universität Bremen als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lektorin tätig.

Sandra Reimann studierte Germanistik, Politik, Soziologie und Journalistik in Regensburg und Eichstätt. Seit 2019 ist sie Professorin der Germanistik an der Universität Oulu. Sie ist weiterhin Privatdozentin an der Universität Regensburg, wo sie seit 2001 am Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft tätig ist. Zwischendurch vertrat sie Professuren in Paderborn, Bonn und Regensburg und war als Gastprofessorin an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Dr. Susanne Schulte, Diplom-Psychologin mit Schwerpunkt in der Arbeits- und Organisationspsychologie, promovierte 2014 an der Bergischen Universität Wuppertal zum Thema der barrierefreien Testverfahren für Menschen mit Behinderung. Seit 1997 arbeitet sie im Personalbereich der Stadt Köln, langjährig im dortigen Institut für Personalentwicklung und Eignungsprüfung. Heute ist sie beratend als Stabsstelle für alle Themenbereiche im Arbeitsfeld der Personalauswahl, Personalentwicklung und Ausbildung zuständig. Sie ist seit mehreren Jahren Dozentin für Wirtschaftspsychologie an der Hochschule Fresenius. Den Masterstudiengang Human Resources Management am Standort Düsseldorf leitet sie seit 2019. Zu ihren Forschungsinteressen zählt das Arbeitsfeld der Personal- und Organisationspsychologie.

Prof. Dr. Thomas Seppelfricke, Diplom-Psychologe, promovierte von 2009 bis 2013 an der Universität Osnabrück zum Thema „Arbeitsplatzunsicherheit im nationalen und internationalen Kontext“. Er ist seit mehreren Jahren Dozent für Forschungsmethodik und Statistik an der Hochschule Fresenius. Seit 2018 verantwortet er die Studiengangsleitung für den Bachelor- und Masterstudiengang Wirtschaftspsychologie am Standort Düsseldorf. Zu seinen Forschungsinteressen zählen die Untersuchung des Stressors Arbeitsplatzunsicherheit, Fragestellungen der interkulturellen Forschungsmethodik und die Psychologie des Spracherwerbs. Seit 2013 ist Prof. Dr. Thomas Seppelfricke in Teilzeit bei der delta Marktforschung

GmbH in Köln angestellt und in seiner Position als Forschungsberater in zahlreiche Markt- und Medienforschungsprojekte für verschiedene Medienhäuser involviert.

In der öffentlichen Wahrnehmung ist das Studieren in Deutschland seit der Bologna-Reform zunehmend durch ein hohes Stresslevel gekennzeichnet. Trägt die Umstellung auf die zweizyklischen Studienmodelle mit ihren Bachelor- und Masterabschlüssen Schuld am Stress im Studium? Untersuchungen haben gezeigt, dass diese Annahme nicht uneingeschränkt gilt und dass der gesamte Sachverhalt in hohem Maße ambivalent ist.

Das macht dieses Forschungsfeld interdisziplinär vor allem von zwei Seiten anschlussfähig: Da ist einerseits die psychologische und pädagogische/bildungswissenschaftliche Fragestellung, wie Stress und Studienerfolg sich wechselseitig beeinflussen und wie diese Interdependenz aufzulösen ist oder zumindest gelockert werden kann. Andererseits ist der Studienerfolg – direkt oder indirekt – eine maßgebliche Größe für das Hochschulmarketing und spielt in der Folge auch eine wichtige Rolle in Hochschulrankings, in der Alumni-Arbeit, dem Fundraising und vielem mehr.

Der vorliegende Band hat zum Ziel, verschiedene aktuelle Forschungen zum Thema Stress im Studium zusammenzuführen. Die Veröffentlichung stellt auf diese Weise den gegenwärtigen Forschungsstand anhand mehrerer Fallstudien dar. Es soll aufgezeigt werden, an welchen Stellen und inwieweit sich das Thema weiter nachhaltig bearbeiten lässt. Der Band will so einen Impuls oder eine Starthilfe geben für eine künftig verstärkte Beschäftigung mit dem Forschungsfeld als solchem und für eine breite Wahrnehmung des Themas in Wissenschaft und Öffentlichkeit.

Die Herausgeber

Prof. Dr. Matthias Johannes Bauer, volontierter Journalist, Germanist und Wirtschaftswissenschaftler, leitet den Masterstudiengang Kommunikationsmanagement an der IST-Hochschule für Management in Düsseldorf.

Prof. Dr. Thomas Seppelfricke, Diplom-Psychologe, leitet den Bachelor- und Masterstudiengang Wirtschaftspsychologie an der Hochschule Fresenius in Düsseldorf.

